



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

Lívia Costa Dorice Linhares

Aprender
ao olhar para si

DIÁRIO PARA FOMENTAR A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
ENTRE GRADUANDOS(AS) DE MEDICINA

BELÉM - PARÁ
2025

Lívia Costa Dorice Linhares

APRENDER AO OLHAR PARA SI

**DIÁRIO PARA FOMENTAR A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
ENTRE GRADUANDOS(AS) DE MEDICINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

Orientador(a): Fernanda Chocron Miranda

BELÉM-PARÁ
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- L735a Linhares, Livia Costa Dorice Linhares.
Aprender ao olhar para si: diário para fomentar a
Aprendizagem Socioemocional entre graduandos(as) de Medicina /
Livia Costa Dorice Linhares. — 2025.
200 f. : il. color. + material didático/instrucional (88 f. : il color.)
- Orientador(a): Profª. Dra. Fernanda Chocron Miranda
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2025.
1. Medicina. 2. Diário. 3. Aprendizagem socioemocional.
4. Competências socioemocionais. 5. Ensino. I. Título. II. Título: Diário Aprender ao
olhar para si.

CDD 371.102

Lívia Costa Dorice Linhares

APRENDER AO OLHAR PARA SI :
DIÁRIO PARA FOMENTAR A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL
ENTRE GRADUANDOS(AS) DE MEDICINA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE). Orientador(a):Fernanda Chocron Miranda

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 17/03/2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



FERNANDA CHOCRON MIRANDA

Data: 23/05/2025 19:51:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Fernanda Chocron Miranda – Orientadora (PPGCIMES/UFPA)

Documento assinado digitalmente



ANGELA HELENA MARIN

Data: 25/05/2025 21:15:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Angela Helena Marin – Examinadora externa (UFRGS/UNB)

Documento assinado digitalmente



CEZAR AUGUSTO MUNIZ CALDAS

Data: 09/06/2025 13:51:59-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Cezar Augusto Muniz Caldas – Examinador externo (FAMED/UFPA)

Documento assinado digitalmente



SANDRO ADALBERTO COLFERAI

Data: 23/06/2025 12:25:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sandro Adalberto Colferai – Examinador interno (PPGCIMES/UFPA)

BELÉM-PARÁ
2025

AGRADECIMENTOS

Ao começar a escrever estes agradecimentos, agora no momento de finalização deste trabalho, um filme passa pela minha cabeça. Ao mesmo tempo em que esses dois anos se passaram como num piscar de olhos, foram tantos aprendizados e experiências vividas que, por vezes, sinto como se tivesse vivido algumas décadas.

Claro que, para que essa jornada fosse possível e acontecesse de forma tão incrível, foi preciso, ao longo deste tempo, contar com muitas parcerias.

Para começar, agradeço a Deus e todas as forças espirituais e místicas em que acredito (astros, universo, anjos, meus ancestrais...). Obrigada por abrirem meus caminhos, mostrarem a direção e darem amparo em todos os momentos.

Agradeço à Universidade Federal do Pará (UFPA) por possibilitar essa riqueza de vivências e de aprendizados que só uma universidade pública pode oferecer. Sinto alegria e orgulho por minha trajetória ter passado por ela. Obrigada, mamãe UFPA.

Agradeço à Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa (FAPESPA) pelo suporte a esta pesquisa, por meio da concessão de uma bolsa de estudos. Sem dúvidas, esse incentivo permitiu que eu me dedicasse exclusivamente ao mestrado e contribuiu para o desenvolvimento de um trabalho ainda mais cuidadoso e potente.

Obrigada ao meu querido programa, PPGCIMES, por esse incrível processo vivido! Agradeço aqui, em especial, às professoras com quem pude me conectar nesse percurso: Arlete Marinho, Larissa Borges, Marianne Eliasquevici, Netília Seixas e Suzana Lopes! Obrigada por tanta partilha e inspiração! Agradeço também ao professor Marcus Araújo pela partilha tão afetuosa neste percurso.

Ainda falando sobre o programa, reservo um destaque especial nesse agradecimento: à minha orientadora, Fernanda Chocron Miranda. Obrigada por propiciar um processo leve, completamente ancorado no respeito, afeto e acolhimento. Abro aqui um parêntese para, novamente, agradecer ao universo pelo nosso encontro! Nem nos meus melhores planos eu imaginaria encontrar uma mulher tão potente, inspiradora, generosa e amiga para me orientar. Que essa pesquisa seja apenas o começo da nossa parceria. Obrigada, muito obrigada!

Agradeço a todos os membros da minha banca pela disponibilidade de tempo, dedicação e colaboração com este trabalho. Obrigada às professoras Dra. Carolina Cavalcanti e Dra. Angela Helena Marin e, aos professores Dr. Sandro Adalberto Colferai e

Dr. Cezar Augusto Muniz Caldas. Sem dúvida, as contribuições dadas tornaram esta pesquisa e este trabalho algo ainda mais potentes.

À querida Michele, que se juntou à equipe do PPGCIMES durante este processo, assumindo mais que a posição de secretária — tornando-se uma verdadeira fonte de acolhimento.

Começo agora os agradecimentos àqueles que são parceiros de/para a vida.

Primeiramente ao meu amor, meu maior parceiro desta vida: Mateus. É difícil encontrar palavras para lhe agradecer. Você é o meu maior incentivador a seguir meus sonhos e que deposita em mim uma fé que, por vezes, eu mesma invejei ter! Obrigada por seguir de mãos dadas comigo em todas as minhas escolhas (*sim, eu sei fazê-las*).

Agradeço a toda minha família, que mesmo distante fisicamente e sem compreender exatamente no que eu tanto trabalhava e escrevia, nunca deixou de me apoiar, torcer e incentivar. Compreenderam minhas ausências e me deram energia para seguir em muitos momentos. Agradeço, especialmente, aos meus três amados sobrinhos: João Pedro, Davi e José Victor, por serem luz na minha vida! Sou grata por ter todos vocês comigo!

Obrigada aos meus amigos de uma vida inteira, a família que Tucuruí me deu! Vocês são essenciais, e, nesses dois anos, estar com vocês me energizou para seguir em frente! Não posso deixar de destacar aqui, em especial: Lelê, Camila, Lívia Maria, Fernando, Igor e Marcelo. As trocas de ideias, as risadas, o carinho e o afeto de vocês trazem conforto aos meus dias. E aos queridos Ju e Roni, que praticamente se agregaram a essa família.

À minha amiga Fernanda Lorena, cúmplice desde o processo de inscrição neste Mestrado — revisou meu projeto e torceu por mim a cada etapa! Fê, olha no que deu! Obrigada por, mesmo a quase três mil quilômetros de distância, se fazer sempre presente na minha vida e ser a amiga para todos os momentos.

À minha terapeuta, Lorena, que, antes de qualquer pessoa, me incentivou a enxergar que eu era capaz de vivenciar essa jornada e, depois, foi amparo durante todo esse processo de pós-graduação, que nos coloca em uma verdadeira montanha russa de emoções.

Às mulheres incríveis que compuseram comigo o inesquecível trio da Representação Discente — Adriana (Adri) e Jocielma (Cici) — que não largaram a minha mão em nenhum momento e deram muitos pitacos nesta pesquisa e no produto

educacional. Sou muito grata por ter encontrado vocês nesse percurso! Seguiremos sempre juntas!

Agradeço à minha turma, T23, que, mesmo na vivência de uma vida tão complexa, se dividindo entre múltiplas identidades, sempre prezou pelo respeito e pela convivência harmônica. Pelos encontros, pelas partilhas nas disciplinas e pelas comilanças e festinhas que se tornaram características deste lindo grupo. Em especial, à minha amiga Lana, pela parceria incrível em tantos trabalhos e disciplinas, além das risadas e lágrimas compartilhadas durante esta trajetória. E à minha amada xará, Lívia (Darcier), pelo encontro de almas e pelas inúmeras trocas repletas de afeto!

Por fim, mas jamais menos importante, aos meus filhos de quatro patas: meu anjinho Jimmy (*in memoriam*) que se foi antes deste processo começar, mas está sempre no meu coração, e Cuca, que, sem dúvidas, foi o maior parceiro dessa dissertação (*talvez até coautor*).

*Eu não sei onde sua história vai te levar, mas
a busca por quem somos nunca encerra.
(Moana 2 - filme)*

RESUMO

Este trabalho aborda o processo de concepção e avaliação do Diário *Aprender ao olhar para si*, cujo objetivo é fomentar a aprendizagem socioemocional entre graduandos(as) de Medicina. Para isso, conduzimos uma pesquisa de natureza aplicada e abordagem qualitativa, baseada em uma postura metodológica fundamentada na perspectiva da complexidade (Morin, 2010), na noção de *processos tentativos* (Braga, 2010), e no reconhecimento da relação e dos entrelaçamentos entre nossas vivências, enquanto pesquisadoras e autoras, bem como as tomadas de decisões teórico-metodológicas adotadas (Martín-Barbero, 2004). A construção do produto educacional partiu de um contexto específico, a Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde realizamos entrevistas semiestruturadas com o vice-diretor e com preceptores egressos do curso. Esse movimento permitiu identificar aspectos e desafios comuns na vida dos estudantes, bem como as competências socioemocionais prioritárias para a formação desses futuros médicos(as). Para embasar teoricamente a pesquisa e a elaboração do diário, buscamos referenciais sobre o difuso conceito de competências socioemocionais, articulando dois *frameworks*: o *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020) e o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL (CASEL, 2013; 2020). Essa articulação resultou na definição de 13 competências socioemocionais que orientaram a criação do Diário *Aprender ao olhar para si*, composto por um conjunto de atividades reflexivas e autoavaliativas compiladas em dois cadernos impressos no formato A5. A proposta buscou incentivar e valorizar o contato dos estudantes com uma materialidade física e lúdica, favorecendo momentos de (auto)conexão. O diário foi testado e avaliado por sete discentes de diferentes períodos do curso de Medicina (UFPA) e de distintos perfis socioeconômicos, ao longo de aproximadamente 30 dias. Ao término desse período, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais e presenciais, ocasião em que recolhemos os materiais preenchidos e ouvimos os relatos dos estudantes sobre seu uso. Os resultados apontam a pertinência do produto educacional por fomentar movimentos autorreflexivos e autoavaliativos fundamentais aos processos de aprendizagem desses sujeitos. O diário representa uma pausa em um percurso formativo denso, tenso e exigente, que não incentiva momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem, distanciando-se do enfoque estritamente técnico e conteudista que marca as práticas formativas em cursos de graduação em Medicina. Além disso, por abordar um

tema transversal, o diário pode, com adaptações, ser aplicado em diferentes contextos e níveis de formação, tanto na Medicina quanto em outros segmentos da área da saúde.

Palavra-chave: Ensino. Competências socioemocionais. Aprendizagem socioemocional. Diário. Medicina.

ABSTRACT

This study addresses the design and evaluation process of the *Aprender ao olhar para si* Diary, aimed at fostering socio and emotional learning among undergraduate medical students. To this end, we conducted an applied study with a qualitative approach, grounded in a methodological stance informed by the perspective of complexity (Morin, 2010), the notion of tentative processes (Braga, 2010), and the recognition of the relationship and the intertwining of our lived experiences as researchers and authors with the theoretical-methodological decisions adopted. The development of the educational product stemmed from a specific context, the Faculty of Medicine (FAMED) at the Federal University of Pará (UFPA), where we conducted semi-structured interviews with the vice-director and with preceptors who are also alumni of the program. This process enabled us to identify common aspects and challenges in students' academic lives, as well as the socio and emotional competences deemed most relevant for the training of future physicians. To provide theoretical grounding for both the research and the design and development of the diary, we drew upon literature addressing the broad concept of socio and emotional competences, articulating two frameworks: LifeComp (Sala *et al.*, 2020) and the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (CASEL, 2013; 2020). This articulation led to the definition of 13 socio and emotional competences that guided the creation of the *Aprender ao olhar para si* Diary which consists of a set of reflective and self-assessment activities compiled into two A5-sized printed booklets. The proposal sought to encourage and value students' engagement with a physical and playful materiality, thereby promoting moments of (self)connection. The diary was piloted and evaluated by seven medical students from different stages of the program (UFPA) and with diverse socioeconomic backgrounds, over a period of approximately 30 days. At the end of this period, we conducted individual, in-person semi-structured interviews, during which we collected the completed materials and listened to students' reflections on their experiences with the diary. Findings highlight the relevance of the educational product in fostering self-reflective and self-assessment practices that are fundamental to students' learning processes. The diary represents a pause within a dense, tense, and demanding academic journey that rarely encourages reflection on one's own learning, diverging from the strictly technical and content-centered approach that characterizes medical education programs. Furthermore, given

its transversal nature, the diary can be adapted and applied to different contexts and levels of training, both in Medicine and across other fields of health education.

Keywords: Teaching. Socio and emocional competences. Socio and emotional learning. Diary. Medicine.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação do produto no eixo aspectos estruturais e estéticos	138
Tabela 2 - Avaliação do produto no eixo atividades e reflexões propostas.....	140
Tabela 3 - Avaliação do produto no eixo sugestões e potencial de adoção	142
Tabela 4 - Percepções sobre as atividades reflexivas.....	145
Tabela 5 - Características citadas pelos participantes na atividade do Espelho.	150
Tabela 6 - Palavras citadas na pelos alunos na atividade “Quem sou eu?” sobre os anos estudando para o ENEM.....	152
Tabela 7- Competências socioemocionais mais fáceis e mais difíceis de se autoavaliar.	162
Tabela 8 - Competências socioemocionais presente no cotidiano.	164
Tabela 9 - Competências socioemocionais presentes na história, conforme as respostas dos participantes.	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Protótipo do Diário em Cartas.....	33
Figura 2 - Conteúdo do <i>kit</i> entregue aos participantes da pesquisa.	36
Figura 3 - Roteiro da entrevista com os participantes: parte 2.....	37
Figura 4 - Espaço organizado para as entrevistas com os participantes.....	38
Figura 5 - Quadro e ícones para montagem pelo participante no bloco 4 das entrevistas.	38
Figura 6 - Organização do <i>LifeComp</i> em áreas.....	48
Figura 7 - Áreas e elementos principais do <i>LifeComp</i>	49
Figura 8 - Representação visual da estrutura do <i>framework LifeComp</i>	51
Figura 9 - Framework CASEL.....	52
Figura 10 - Definição das competências socioemocionais propostas pelo CASEL.....	53
Figura 11 - Modelo dinâmico de autonomia.....	56
Figura 12 - Folheto das competências socioemocionais que compôs o produto educacional “ <i>Aprender ao olhar para si</i> ”.....	92
Figura 13 - Imagem da tabela de organização do teste estilos de aprendizagem.....	98
Figura 14 - Escala de resultado do teste estilos de aprendizagem.....	99
Figura 15 - Atividade das múltiplas identidades.....	101
Figura 16 - Template Autopersona.....	106
Figura 17 - Lista das Estratégias de ensino versus Competências do <i>LifeComp</i>	108
Figura 18 - Esquema das formas de acessar ao conhecimento e experiência das pessoas.	122
Figura 19 - Diário “ <i>Aprender ao olhar para si</i> ”, capa e externa e capa interna.....	123
Figura 20 - Carta de abertura do diário.....	124
Figura 21 - Atividade do Espelho (O que vejo?).....	125
Figura 22 - Atividade “Quem sou eu?”.....	126
Figura 23 - Orientações para a atividade autoavaliativa - Roda das Competências Socioemocionais.....	127
Figura 24 - Orientações para a atividade autoavaliativa e o folheto com as Competências Socioemocionais.....	127
Figura 25 - Roda das Competências Socioemocionais.....	128
Figura 26 - Protótipo Diário “ <i>Aprender ao olhar para si</i> ” – versão digital.....	129
Figura 27 - Atividade Ponto de Reflexão 4.....	131
Figura 28 - Atividade Ponto de Reflexão 5 – Situação.....	131
Figura 29 - Atividade Autoavaliação – Roda das Competências Socioemocionais final.....	132
Figura 30 - Conteúdo do kit entregue aos participantes da pesquisa.....	134
Figura 31 - <i>Kits</i> entregues aos participantes.....	134
Figura 32 - Atividades marcadas no item “ranking das favoritas”.....	147
Figura 33 - Rodas das Competências 1(esquerda) e 2 (direita) do participante Verde.....	156
Figura 34 - Rodas das Competências 1(esquerda) e 2 (direita) do participante Lilás.....	158
Figura 35 - Rodas das Competências 1(esquerda) e 2 (direita) do participante Magenta.	160
Figura 36 - Linha do tempo da participante azul.....	165
Figura 37- Linha do tempo do participante Verde.....	166
Figura 38 - Linha do tempo da participante Rosa.....	167
Figura 39 - Linha do tempo do participante Rosa.....	168
Figura 40 - Avaliação dos participantes para as ações dos personagens da história.....	170

Figura 41 - Ponto de Reflexão 6 – registros do participante Verde.	172
Figura 42 - Ponto de Reflexão 6 – registros do participante Magenta.....	173
Figura 43 - Ponto de Reflexão 8 – registros da participante Lilás.....	176
Figura 44 - Ponto de Reflexão 8 – registros do participante Magenta.....	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases metodológicas	25
Quadro 2 - Perfil dos docentes-egressos entrevistados.....	68
Quadro 3 - Competências apontadas pelos docentes-egressos e pelo vice-diretor	81
Quadro 4 - Aproximação entre as competências dos frameworks CASEL e LifeComp. ...	88
Quadro 5 - Atividades para autoconhecimento e auto-observação	96
Quadro 6 - Estratégias para aprendizagem socioemocional	103
Quadro 7 - Propostas de estratégias advindas do LifeComp into Action	109
Quadro 8 - Produtos e processos educacionais voltados ao autoconhecimento e competências socioemocionais.....	112
Quadro 9 - Aplicativos e plataformas nas áreas de autoconhecimento, saúde mental e diários.....	116
Quadro 10 - Perfil dos participantes do piloto.....	136
Quadro 11 - Quadro orientador para o preenchimento da Avaliação do produto	138
Quadro 12 - Respostas dos participantes à questão sobre “Como foi se autoavaliar?” na primeira Roda das Competências Socioemocionais.....	154
Quadro 13 - Respostas dos participantes à questão sobre “Como foi se autoavaliar?” na segunda Roda das Competências Socioemocionais.....	154
Quadro 14 - O que você quer fazer com esse diário?	179

INTRODUÇÃO	17
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	22
1 FUNDAMENTAÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 Abordagem adotada.....	24
1.2 Revisão de literatura	27
1.3 Configuração do contexto da pesquisa	28
1.4 Seleção de competências socioemocionais	31
1.5 Levantamento de materialidades facilitadoras da aprendizagem socioemocional	32
1.6 Construção e Aplicação piloto do Diário <i>Aprender ao olhar para si</i>	35
1.7 Avaliação do produto educacional.....	39
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	41
2.1 Definição de competências e as competências socioemocionais (CSE)	41
2.2 Competências Socioemocionais (CSE) e quadros de referência articulados	45
2.3 Autoconhecimento, Autoconsciência e Aprendizagem socioemocional	54
PARTE II – ANÁLISES E RESULTADOS.....	59
3 CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA	60
3.1 Histórico e diretrizes formativas da Graduação em Medicina da UFPA	60
3.2 Percepções da vice-direção da Faculdade	63
3.3 Percepções de docentes-egressos da FAMED.....	67
3.4 Competências fundamentais para o profissional da Medicina	80
4 SELEÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	85
4.1 Processos tentativos e aproximações iniciais.....	85
4.2 Conexões entre <i>LifeComp</i> e <i>CASEL</i>	87
4.3 Competências socioemocionais acionadas.....	91
5 LEVANTAMENTO DE MATERIALIDADES FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL	95
5.1 Recursos e dinâmicas apresentados na Oficina Pedagógica	95
5.2 Estratégias propostas por Cavalcanti (2023)	101

5.3	Estratégias do <i>LifeComp into Action</i>	107
5.4	Produtos e Processos Educacionais.....	111
5.5	Aplicativos e plataformas	115
6	DIÁRIO <i>APRENDER AO OLHAR PARA SI</i>	119
6.1	A escolha estratégica do diário	120
6.2	Características e intenções formativas.....	122
6.3	Atividades reflexivas	124
7	APLICAÇÃO PILOTO E AVALIAÇÃO DO DIÁRIO	133
7.1	Convite e abordagem dos participantes.....	133
7.2	Perfil dos participantes.....	135
7.3	Avaliação logo após o preenchimento do diário	137
7.4	Percepções sobre as atividades reflexivas	144
7.5	Sugestões por atividade	149
7.6	Acabou? O que fazer com os diários?	179
7.7	Alterações acolhidas implementadas	180
7.8	Potencialidades e possíveis desdobramentos	182
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES.....	194
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTES.....	196
	APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	198
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES.....	200
	APÊNDICE E – QUADRO REFERENTE AO BLOCO 4 DA ENTREVISTA	202
	APÊNDICE F – QUADRO COMPLETO COM AS ESTRATÉGIAS DE AUTOCONHECIMENTO (CAVALCANTI,2023)	203

INTRODUÇÃO

Impossível seria apresentar esta pesquisa sem exercitar o que dá título a este trabalho: *aprender ao olhar para mim*. Sem dúvida, este estudo também representa um movimento de descoberta pessoal e de compreensão de mim mesma. Por isso, aqui, momentaneamente, me permito usar a primeira pessoa do singular para falar de quem sou e de onde nasce essa pesquisa. É claro que ela se desenvolve a partir de um *nós*, ou de vários nós, e que serão explicitados ao longo deste trabalho.

Sou paulistana de nascimento e paraense por acaso, ou não. Digo isso porque faz parte de mim esse movimento de idas e vindas entre dois contextos distintos, que me construíram e seguem delineando a minha caminhada de vida. As vivências aqui (Pará) e lá (São Paulo) me tornaram quem sou, refletindo-se nos meus valores, sonhos e escolhas, que, por sua vez, estão intrinsecamente conectados a esse trabalho.

O meu percurso formativo profissional formal começou com a graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, tanto Licenciatura, concluída em 2012, quanto o Bacharelado, em 2013. A escolha por esse curso não foi simples. Lembro bem da época de vestibular: um momento de muitas dúvidas, e que, ao realizar essa pesquisa, percebo ainda mais claramente que se tratar de um processo comum e que afeta muitas pessoas. Minhas dificuldades vinham justamente da possibilidade de trilhar caminhos diversos e, ao mesmo tempo, não saber ao certo quem eu era ou o que desejava para mim — sem falar na pressão socialmente construída sobre essa decisão. Hoje reconheço o sentido daquelas dúvidas e percebo que meu percurso foi marcado por uma visão transversal de ensino e de aprendizagem e que, por isso, sigo inquieta com questões que não são exclusivas de uma área disciplinar de conhecimento.

Tornei-me professora antes mesmo de me sentir professora. Hoje entendo, respeitosamente, que a identidade docente não é um lugar de conquista, mas de construção na vivência. Assumir esse ofício não significa, por si só, conseguir exercer esse papel tão complexo. Dentro de uma perspectiva de ensino-aprendizagem na qual me fundamentei, o professor distancia-se de uma “educação bancária” e da ideia de mera transferência de conhecimento, assumindo um papel de educador democrático, capaz de fomentar uma experiência de aprendizagem prazerosa e transformadora (Freire, 2015; Hooks, 2017, 2021). Foi no decorrer dos anos em sala de aula que me constituí professora,

buscando sempre me aproximar da perspectiva que defendo, e, claro, sem me desvencilhar do meu próprio desenvolvimento como aprendiz.

Em sala de aula, experimentei muitas emoções, vivências, aprendizados e trocas inesquecíveis. Apaixonei-me por esse lugar de interação e de desenvolvimento. Quando, por motivos pessoais, precisei deixar São Paulo e voltar a Belém, não consegui mais retornar a esse lugar pelo qual sou tão apaixonada. A partir de outras vivências, percebi-me interessada por algo que ia além do cargo de professora dentro de uma disciplina, mas que perpassa pelo processo do aprender e do ensinar em qualquer contexto.

Com o desejo de ir além e me (re)conhecer, lancei-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES). Eu já conhecia o programa desde 2019, mas precisei fazer um movimento interno de coragem para me perceber capaz. Ao elaborar o projeto para minha inscrição, não consegui pensar em algo restrito à Biologia, justamente pela visão transversal que já delineava meu olhar.

Nesse momento, minhas angústias se conectaram aos interesses que eu cultivava na época em que estive em sala de aula, especialmente no que se referia aos desafios de lidar com o bem-estar dos aprendentes. Retomei experiências passadas e percebi que minhas maiores dificuldades iam além de criar aulas interessantes e ativas: estavam em fomentar um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento pessoal dos alunos. Lidar com ansiedade, críticas e diversas dificuldades que o ambiente escolar suscita, seja para cumprir com a rotina, seja para manter relacionamentos saudáveis entre pares, eram situações para as quais eu, como professora, não me sentia preparada.

Nesse processo, percebi que, em um ambiente de escola particular como aquele em que atuei, há uma equipe de psicólogas e professores que realiza um trabalho de atendimento e intervenção regulares e cuidadosos, oferecendo suporte aos alunos e orientação aos professores nas mais diversas situações relacionadas a esses assuntos. Essa realidade, contudo, corresponde a uma parcela mínima e extremamente privilegiada de nossa sociedade. Aproximar-me desse tema tornou-se ainda mais relevante diante das sequelas da pandemia de COVID-19, que, de alguma forma, afetaram drasticamente a vida de todas as pessoas, impactando diretamente os ambientes e os processos de ensino e aprendizagem, como reconhecem Hargreaves e Shirley (2023) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2021).

Com isso, chegamos ao momento em que o “eu” se encontra com o “nós”, ao propormos o projeto “*Aprender a ser e o aprender a conviver: o impacto do bem-estar na formação do currículo*” na seleção do PPGCIMES. Mesmo com a certeza de que ele sofreria alterações ao longo do mestrado, esse projeto marcou um olhar para dentro e deflagrou um movimento de descoberta daquilo que *me move* e para o qual quero me dedicar.

E eu estava certa! Partindo das minhas vivências, compreendi que era necessário olhar para o aprendente de forma afetiva e cuidadosa, buscando oferecer uma formação integral, para além do desenvolvimento de habilidades técnicas e da fixação de conteúdos.

As perspectivas que defendem uma educação por competências surgem como contraponto ao ensino tradicional e pavimentam o caminho para o *saber ser* e o *saber conviver* (Zabala & Arnau, 2010). Assim, logo nas primeiras semanas do mestrado, a convite de minha orientadora, mergulhei no estudo do *framework*¹ *LifeComp*, que parecia dialogar com minhas intenções, desejos e afinidades. Esse quadro de referência, fruto de pesquisas e movimentos educacionais no contexto europeu, busca estabelecer parâmetros de competências essenciais à vida dos indivíduos.

Enquanto me aprofundava nas leituras sobre conceito de competências, cursei as disciplinas obrigatórias e, no âmbito do grupo de pesquisa de minha orientadora², colaborei diretamente na organização e análise dos dados da avaliação de competências digitais de docentes brasileiros de Ensino Superior, especificamente no caso dos professores da UFPA³. Frente a isso, me vi impossibilitada de pensar apenas na formação de docentes e de concentrar esforços exclusivamente em movimentos realizados dentro da sala de aula. O *aprender a ser* e o *saber conviver*, presentes no meu projeto inicial, dialogam com o desenvolvimento de competências apontadas pelo quadro *LifeComp*, mas também ampliam o debate sobre ensino e aprendizagem, indo além do aspecto cognitivo e ultrapassando as paredes das instituições de ensino e suas práticas formais.

¹ *Framework* é um quadro no qual são dispostos balizadores para determinada área ou tema, no caso dos quadros europeus para educação, são estabelecidas uma estrutura conceitual e uma sistematização das necessidades para aprimoras habilidades e competências das respectivas áreas.

² Grupo de Pesquisa em Ensino, Tecnologias e Competências (GETeC²), certificado pelo CNPq, acessível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/794629>.

³ A análise perpassou pelos dados dos 537 professores da UFPA que participaram da pesquisa nacional “Avaliação das competências digitais dos docentes do Ensino Superior no Brasil – Edição 2022”. As reflexões compuseram o capítulo “Autopercepção sobre competências digitais: uma proposta de análise com docentes da UFPA” (Chocron, Linhares e Rodrigues, 2024), no livro “Competências digitais de professores e estudantes: contribuições para a formação emancipatória” organizado por Eniel do Espírito Santo.

Com esse aprofundamento teórico, compreendemos que o debate a respeito das competências socioemocionais é marcado por um cenário diverso, com múltiplos modelos teóricos que orientam tanto a prática quanto os processos de avaliação dessas competências (Silva; Behar, 2023; Duarte; Araújo, 2022; Martins; Wechsler, 2020; Marin *et al*, 2017). Diante disso, entendemos a necessidade de fazer escolhas que refletissem nossas filiações, tanto pessoais quanto contextuais destas pesquisadoras, e que não invalidassem outros caminhos que poderiam, e podem, ser escolhidos em outras pesquisas.

Nesse sentido, adotamos uma postura teórico-metodológica que se caracteriza como *tentativa* (Braga, 2010) e complexa (Morin, 2010), a partir da qual entendemos o processo de pesquisa como reflexivo, não linear e estanque. Por isso, compreendemos as escolhas teóricas como possibilidades, conforme a visão de Morin (2010, p.335), que afirma que “Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida”.

Ainda em relação a essas apropriações teóricas, que norteiam as nossas tomadas de decisão metodológicas, entendemos que

A apropriação, ao contrário, se define pelo direito e capacidade de fazer nossos os modelos e as teorias, venham de onde venham, geográfica e ideologicamente. Isso implica não só na tarefa de ligar, mas também a mais arriscada e fecunda de redesenhar os modelos para que caibam nossas diferentes realidades, com a consequente e inapelável necessidade de fazer leituras oblíquas desses modelos, leituras “fora de lugar”, a partir de um lugar diferente daquele no qual foram escritos (Martín-Barbero, 2004, p.18).

Diante deste entendimento, articulamos, para o desenvolvimento deste trabalho, o *framework* do *LifeComp* (Sala *et al*, 2020), por se pautar no conceito de competência para a vida e por compreender o contexto como agente do desenvolvimento dessas competências, juntamente com o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* (CASEL, 2013; 2020), que caracteriza de forma consistente a competência do autoconhecimento e o conceito de aprendizagem socioemocional.

Definidas as bases teórico-metodológicas, nossa proposta de investigação ganhou forma e nos levou à escolha de um cenário de intervenção específico no âmbito da UFPA. Como detalharemos na metodologia, após o Exame de Qualificação da proposta de pesquisa, o caminho ficou mais claro e identificamos que estudantes do curso de Medicina apresentam taxas elevadas de transtornos depressivos e de ansiedade, além de casos recorrentes de adoecimento mental, suicídio e automedicação (Ferreira *et al*, 2023; Conceição *et al*, 2019).

O esgotamento mental é uma questão recorrente entre estudantes de Medicina e pode estar associado a diversos fatores, como a adaptação à transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, a submissão a uma rotina exaustiva, o ambiente de competitividade, entre outros aspectos (Cazolari *et al*, 2020; Lourenço, 2021).

Dessa forma, nossa pesquisa foi conduzida de modo a responder a seguinte **questão-foco**: Como fomentar o desenvolvimento de competências favoráveis à aprendizagem socioemocional de discentes de Medicina?

A partir desse questionamento, delineamos como **objetivo geral**: Desenvolver e avaliar o diário “*Aprender ao olhar para si*”, a fim de fomentar a aprendizagem socioemocional entre graduandos(as) de Medicina.

Visando alcançar o objetivo geral, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar e caracterizar os desafios enfrentados e as competências socioemocionais essenciais ao contexto do curso de Graduação em Medicina da UFPA;
- Articular teoricamente os quadros de referências *CASEL* e *Lifecomp* e delinear um conjunto de competências socioemocionais a ser explorado no produto educacional;
- Mapear e descrever materialidades facilitadoras da aprendizagem socioemocional e definir requisitos para a construção de um produto educacional;
- Testar e avaliar o Diário “*Aprender ao olhar para si*”, a fim de verificar sua viabilidade e aplicabilidade como promotor de competências favoráveis à aprendizagem socioemocional dos estudantes de Medicina da UFPA.

Para subsidiar a apresentação da pesquisa, organizamos esta dissertação em duas partes: a primeira dedicada aos fundamentos teórico-metodológicos, composta por dois capítulos; e a segunda voltada aos resultados e análises realizadas, incluindo a descrição do diário “*Aprender ao olhar para si*”.

PARTE I

**FUNDAMENTOS
TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS**

1 FUNDAMENTAÇÃO E PERCURSO METODOLÓGICO

Entendemos metodologia como o caminho percorrido para a construção de uma pesquisa, indo além do relato das técnicas e métodos adotados, e incorporando, ao longo desse trajeto, não apenas o conhecimento científico, mas também nossas vivências e, sobretudo, a relação de afeto que se constrói com o objeto de estudo (Martín-Barbero, 2004).

Defendemos que “a metodologia é processual e se constitui conforme o pesquisador avança teórica, metodológica e empiricamente na compreensão do seu objeto de estudo” (Miranda, 2019, p. 70). Logo, é necessário manter-se epistemologicamente deslocado, permitindo-se ver junto com as pessoas que fazem parte do objeto de estudo e narrar o que se viu (Martín-Barbero, 2004).

Ao refletir sobre a construção de conhecimento científico a partir de realidades sociais, Martín-Barbero (2004, p.12) se refere aos mapas como instrumentos fluidos e não engessados e/ou rígidos. Propõe, na verdade, o entendimento de mapas *noturnos*, já que os mapas tradicionais “[...] nos impediram de fazer nosso próprio caminho ao andar, de aventurar-nos a explorar e traçar novos itinerários, evitando o risco de perder-nos, sem o qual não há possibilidade de descobrir(-nos)”. Por isso, para o autor, os mapas não precisam estabelecer-se enquanto estruturas fixas, podendo sim ser lugar de construção de relação e entrelaçamentos. Diante desse entendimento, nos reconhecemos como parte do processo de construção desta pesquisa e autoras do mapa de pesquisa percorrido, no qual as escolhas teórico-metodológicas se entrelaçam diretamente com nossa atuação como pesquisadoras.

Além disso, acionamos a noção de “*processo tentativo*” de Braga (2010), originalmente aplicada aos processos comunicacionais, e aqui transposta tanto para a compreensão do desenvolvimento das competências socioemocionais quanto para o processo metodológico. Nesse sentido, entendemos que não existe um ponto final ou um processo perfeito e absoluto para o desenvolvimento de uma habilidade ou competência, assim como para o percurso de uma pesquisa.

Ao contrário, nesta pesquisa, nos reconhecemos como pesquisadoras abertas a refletir e fomentar “*processos tentativos*” (Braga, 2010) de desenvolvimento de competências, esses necessariamente reflexivos e resultantes de uma busca constante autoconhecimento e/ou autoconsciência, tanto pelos sujeitos participantes quanto por

nós, que a descobrimos no processo de sua realização. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de competências consiste de

[...] um processo interacional complexo e “tentativo”, de idas e voltas, de erros e acertos, e que delinea uma experiência longitudinal, de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades, não estanque, não terminante e nunca concluída, mas permanentemente atualizada e cumulativa (Miranda; Linhares; Rodrigues, 2024, p. 105).

Partimos, ainda, do pressuposto de que esta pesquisa se ancora no reconhecimento do sujeito inserido em um mundo complexo, assim como o próprio conceito de competência e suas variações e segmentações. Tal complexidade se manifesta no desafio de pensar — e não apenas de responder —, aspirando a um conhecimento multidimensional que, segundo Morin (2010),

Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais e psicológicos etc. Dito isso, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (Morin, 2010, p. 177).

Diante dessa postura teórico-metodológica que adotamos, atravessada pela complexidade, pela incompletude e pela implicação da pesquisadora com o processo investigativo, apresentamos, a seguir, os aspectos centrais da abordagem escolhida para esta pesquisa, seguidos da apresentação do percurso metodológico adotado.

1.1 Abordagem adotada

A fim de delimitarmos algumas características de nosso caminho metodológico, salientamos que esta é uma pesquisa de caráter aplicado, visto que possui enquanto objetivo o desenvolvimento de um novo produto educacional, desenvolvido a partir de um contexto e aplicado em situação real (Martino, 2018). Para sua realização, nos filiamos à abordagem qualitativa, que se apresenta como uma forma potente para estudar a vida das pessoas em suas condições reais (Yin, 2016). Para Martino (2018, p. 99) as “pesquisas qualitativas estão preocupadas com significados presentes nas ações humanas”, logo, o seu principal objetivo “é compreender as ações humanas, não explicá-las”.

Com o intuito de oferecer um panorama geral do percurso metodológico e compreender, de forma clara, os passos dados até aqui, elaboramos o quadro 1, que apresenta as fases da pesquisa:

Quadro 1 - Fases metodológicas

Fase da Pesquisa		Período	Ações e Procedimentos realizados	Materiais/Instrumentos	Resultados Alcançados	Objetivos Específicos Atendidos	Capítulo de apresentação
Fase 1	Revisão de literatura	Mar/2023 a Out/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa bibliográfica orientada ao tema. - Realização de Disciplina optativa para aproximação de tema (<i>Oficina Pedagógica: Autonomia nos processos de ensino e aprendizagem</i>). - Análise dos <i>frameworks LifeComp</i> e <i>CASEL</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Artigos e livros científicos. - Bases: JRC, Scielo.org e Google Acadêmico. - Framework <i>LifeComp</i> e <i>CASEL</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento teórico em competências socioemocionais. - Reconhecimento do conceito de aprendizagem socioemocional - Mapeamento de dados e experiências da área de Medicina (saúde mental e competências socioemocionais). 	- Articular teoricamente os quadros de referências <i>CASEL</i> e <i>LifeComp</i> e delinear um conjunto de competências socioemocionais a ser explorado no produto educacional.	Capítulo 2
Fase 2	Configuração do contexto da pesquisa	Jun a Nov/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Submissão do Projeto ao Comitê de Ética (UFPA). - Conversa com coordenação do CIE – SAEST. - Entrevista com vice-diretor e docentes, também egressos da FAMED. - Pesquisa documental e bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Site e PPC do curso de Medicina - FAMED. - Transcrição de entrevistas. - Artigos científicos sobre saúde mental e competências socioemocionais de discentes de Medicina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autorização do Comitê de Ética da UFPA. - Compreensão da organização interna do curso de Medicina da FAMED. - Identificação e caracterização dos desafios enfrentados pelos discentes durante os diferentes momentos do curso. - Identificação dos impactos positivos durante o processo de formação na FAMED, a partir da vivência dos egressos. - Identificação das competências socioemocionais necessárias aos discentes de Medicina. - Direcionamento para as competências socioemocionais mobilizadas no diário. 	- Identificar e caracterizar os desafios enfrentados e as competências socioemocionais essenciais ao contexto do curso de Graduação em Medicina da UFPA.	Capítulo 3
Fase 3	Seleção das Competências socioemocionais	Ago a Nov/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximação conceitual das competências socioemocionais dos <i>frameworks</i>. - Cotejamento e articulação entre <i>LifeComp</i> e <i>CASEL</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Framework <i>LifeComp</i> e <i>CASEL</i> - <i>Microsoft Excel</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento na compreensão dos quadros e dos conceitos de cada uma das competências socioemocionais. - Identificação de aproximações conceituais entre os modelos. - Elaboração de representação visual com as 13 competências socioemocionais selecionadas. 	- Articular teoricamente os quadros de referências <i>CASEL</i> e <i>LifeComp</i> e delinear um conjunto de competências socioemocionais a ser explorado no produto educacional.	Capítulo 4

Fase 4	Levantamento de materialidades facilitadoras da aprendizagem socioemocional	Mar/2023 a Out/2024	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa bibliográfica - Mapeamento de produtos educacionais e estratégias digitais. - Disciplina optativa. - Levantamento em repositórios e <i>app stores</i>. - Conversas informais com especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros e artigos científicos. - Dissertações e produtos educacionais do PPGCIMES (UFPA), PPGESA (UEPA) e PPGET (IFAM). - Portal Educapes - <i>Apple Store</i>. - Estratégias da disciplina optativa. - Conversas informais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de 41 materialidades voltadas à aprendizagem socioemocional. - Identificação e análise dos recursos e estratégias comuns. - Inspiração para a criação das atividades do Diário <i>Aprender ao olhar para si</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapear e descrever materialidades facilitadoras da aprendizagem socioemocional e definir requisitos para a construção de um produto educacional. 	Capítulo 5
Fase 5	Construção e Aplicação piloto do Diário <i>Aprender ao olhar para si</i> .	Out/2024 a Jan/2025	<ul style="list-style-type: none"> - Criação e desenvolvimento do Diário: estratégias, atividades, layout e produção. - Seleção dos discentes participantes do piloto. - Aplicação do diário por 30 dias. - Realização de entrevistas pós uso. - Recolhimento dos diários preenchidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plataforma <i>Canva Pro</i>. - Estratégias selecionadas do mapeamento de materialidades. - Site <i>YouTube</i>. - Entrevistas semiestruturadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção do Diário <i>Aprender ao olhar para si</i>. - Avaliação da aplicabilidade e recepção do diário. - Identificação dos pontos fortes e das fragilidades do diário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testar e avaliar o Diário a fim de verificar sua viabilidade e aplicabilidade como promotor de competências favoráveis à aprendizagem socioemocional dos estudantes de Medicina. 	Capítulos 6 e 7
Fase 6	Avaliação do Produto Educacional	Jan a Mar/2025	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização e análise dos dados. - Transcrição das entrevistas dos participantes. - Cruzamento de dados quantitativos e qualitativos. - Discussão qualitativa dos resultados. - Ajustes na versão final do Diário <i>Aprender ao olhar para si</i> conforme <i>feedback</i> recebidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de Avaliação do Produto (Apêndice B) - Quadro de avaliação utilizado na entrevista (Apêndice E) - <i>Microsoft Excel e Word</i>. - <i>Software Sonix IA</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da percepção dos participantes sobre o diário. - Identificação dos pontos fortes e das fragilidades do diário. - Reconhecimento e validação do diário como um potente recurso para a aprendizagem socioemocional. - Identificação de melhorias e ajustes a serem feitos no diário para sua versão final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Testar e avaliar o Diário <i>Aprender ao olhar para si</i> a fim de verificar sua viabilidade e aplicabilidade como promotor de competências favoráveis à aprendizagem socioemocional dos estudantes de Medicina da UFPA. 	Capítulo 7

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A partir desse quadro, é possível identificar as etapas realizadas até o fechamento deste trabalho, que não consideramos como o fim da pesquisa. Nosso percurso continuará após a defesa, sendo um ponto de parada que nos aponte desdobramentos e potenciais caminhos de continuidade, sobretudo, para a implementação do produto educacional proposto.

Na sequência, detalharemos, nos eixos a seguir, as escolhas e os procedimentos adotados para a realização de cada etapa da pesquisa.

1.2 Revisão de literatura

No início do percurso desta pesquisa, realizamos a aproximação e aprofundamento do aporte teórico a partir de uma revisão de literatura sobre os temas competências, competências socioemocionais, autonomia, ensino e aprendizagem. A fase de “pesquisa bibliográfica pode ser feita como um fim em si mesmo [...] ou como base para uma construção do referencial teórico” (Martino, 2018, p.96), sendo este último o caso deste trabalho. A seleção dos materiais foi inicialmente balizada a partir dos autores de referência nos estudos sobre competências, e por documentos e textos relacionados ao *framework LifeComp*. Para isso, realizamos buscas direcionadas nas bases de dados do JRC e da SciELO.org, entre os meses de junho de 2023 e fevereiro de 2024.

A partir da realização do Exame de Qualificação, reconhecemos a necessidade de direcionar a compreensão dos conceitos de aprendizagem socioemocional e o reconhecimento de diferentes modelos orientadores das competências socioemocionais. Nesse sentido, partimos de referenciais como Cavalcanti (2023) e Silva e Behar (2023), nos direcionando a outros referenciais teóricos. Com isso, compreendemos a importância de aprofundar o estudo do modelo de competências socioemocionais elaborado pela organização *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL).

Após a definição do público, iniciamos um levantamento de artigos relacionados à área da Medicina, a partir da busca por temas como *alunos de Medicina, saúde mental e competências socioemocionais*, de forma articulada, em plataformas como *SciELO.org* e *Google Acadêmico*. Entre os materiais encontrados, selecionamos aqueles em língua portuguesa que apresentavam dados e elementos referentes ao Brasil, provenientes de diferentes regiões.

Além desses aprofundamentos, realizamos também, uma busca de referencial mais orientada para construção metodológica da pesquisa e do processo/produto educacional, a partir dos materiais reconhecidos durante o processo de mapeamento de recursos, que serão relatados mais a frente e, também, aspectos direcionados nas reuniões de orientação.

Cabe frisar que esta fase, assim como a seguinte, perdurou durante todo o trabalho até o momento da concepção do produto educacional, conforme evidenciado pelas datas indicadas na coluna “período” do quadro 1.

1.3 Configuração do contexto da pesquisa

A fase 2 (quadro 1) foi iniciada a partir do Exame de Qualificação, que forneceu elementos e direcionamentos essenciais para a construção desta pesquisa, como a necessidade de delimitar melhor seu público, bem como compreender seu contexto sociocultural e econômico. Também foi recomendado selecionar, dentre os quadros de referência, uma competência socioemocional para ser fomentada com propriedade e fundamentação durante o desenvolvimento do produto educacional.

Entre os pontos mais relevantes desse direcionamento está o contato com a Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE) da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST⁴) da UFPA, para compartilhar nossa proposta de investigação. Essa instância integra o tema da pesquisa com seu objetivo institucional de “propor, acompanhar e avaliar a política de assistência, integração, inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes da UFPA”, conforme definido pelo Decreto nº 7.2/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (UFPA, 2022, p. 11).

Com o auxílio dessa instância da instituição, definimos o público da pesquisa e nos debruçamos sobre a compreensão do contexto educacional do Curso de Graduação em Medicina da UFPA, apontando-o como cenário prioritário para intervenção.

Em conversa com a coordenação da CIE/SAEST, em 7 de agosto de 2024, nos foi relatado que o público com maior necessidade de projetos voltados ao desenvolvimento da aprendizagem e de competências socioemocionais são os estudantes da Faculdade de

⁴ A SAEST tornou em dezembro de 2024, a partir da aprovação pelo Conselho Universitário (Consun), a Pró-Reitoria de Assistência e Acessibilidade Estudantil (Proaes) uma proposta do reitor da UFPA, Gilmar Pereira da Silva.

Medicina da UFPA (FAMED). Isso porque esses discentes, segundo a coordenadora, já apresentam questões de saúde mental antes mesmo de iniciarem o curso. Apesar de, em sua maioria, não enfrentarem tantas dificuldades socioeconômicas, são jovens que chegam à universidade já fragilizados pelo sistema de ensino pré-vestibular, caracterizado por rotinas intensas de estudo, pressão do processo seletivo e necessidade de obter notas elevadas para ingressar no curso de Medicina.

Após essa conversa e ao refletirmos sobre os apontamentos feitos pela Coordenadoria de Integração Estudantil, entendemos que direcionar o projeto à Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Pará (FAMED – UFPA) era o caminho mais pertinente. Além das considerações apresentadas pela coordenadora da CIE, contamos com uma parceria formal já estabelecida entre o PPGCIMES e a FAMED, bem como com a colaboração direta de colegas de orientação médicas, que direcionam suas pesquisas ao ensino da Medicina, sendo que uma delas é egressa do próprio curso da FAMED/UFPA.

Com esse direcionamento, avançamos na configuração do contexto da pesquisa, iniciando pela pesquisa documental e pela realização de entrevistas semiestruturadas com o então vice-diretor da FAMED/UFPA e com docentes egressos, ou seja, professores que atuam como preceptores e que realizaram sua formação em Medicina na própria UFPA.

Para a pesquisa documental, tomamos como base o Projeto Pedagógico do Curso e a estrutura curricular, além de documentos disponibilizados no site da FAMED⁵, que apresentam informações como carga horária, forma de oferta, quantidade de vagas, bem como competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos discentes.

Com o objetivo de aprofundar o reconhecimento do contexto do curso de Medicina na FAMED/UFPA, realizamos entrevistas seguindo critérios que detalhamos a seguir.

1.3.1 Entrevistas semi-estruturadas

O primeiro contato com a FAMED ocorreu em agosto de 2024, por meio do vice-diretor indicado pela CIE/SAEST. Após recebermos a confirmação e autorização para

⁵ Documentos do PPC e Estrutura Curricular do Curso de Medicina da UFPA disponíveis em <https://www.faculadamedicina.ufpa.br/index.php/projeto-politico-pedagogico>

desenvolver o projeto de pesquisa voltado aos discentes de Medicina, agendamos uma entrevista com o vice-diretor, cujo objetivo foi aproximar-se do curso, construindo um entendimento inicial sobre a organização, a rotina dos estudantes, as relações estabelecidas e demais aspectos pertinentes à identificação de elementos relacionados às competências socioemocionais e à aprendizagem socioemocional.

Concomitantemente, realizamos contato com uma aluna do Curso de Mestrado Profissional em Ensino do PPGCIMES, graduada pela FAMED/UFPA e que atualmente atua como preceptora do curso. Para essa entrevista, os objetivos foram compreender: (i) como foi o período anterior a entrada do curso, compreendendo a decisão de cursar Medicina e também a preparação para o vestibular; (ii) a mudança de rotina ao entrar no curso e os ajustes de rotina ao longo dos anos de formação; (iii) os desafios enfrentados e os aspectos positivos vivenciados durante o curso; (iv) a visão docente dos atuais discentes, bem como o apontamento de competências essenciais à esses estudantes e, por fim, (v) levantar aspectos para caracterização do perfil. Diferentemente da entrevista com o vice-diretor, aqui foi possível obter uma visão distinta e complexa de uma egressa da FAMED que agora atua como docente do curso.

A partir dessas duas entrevistas, percebemos a necessidade de dialogar com outros docentes que também atendessem ao perfil de egressos do curso. Isto porque, como dito anteriormente, a vivência desse público permitiria levantar aspectos comuns e relevantes da experiência de quem já passou pela formação na UFPA, além de seu contato com a geração atual de discentes. Com isso, solicitamos ao vice-diretor indicações de docentes com esse perfil, e ele nos indicou duas professoras. Por meio de uma delas, conseguimos conectar-nos a mais dois professores egressos, totalizando cinco entrevistados.

A entrevista com a médica pós-graduanda, que a partir de agora denominaremos como a docente 1, ocorreu no dia 26 de agosto de 2024, no período da tarde, na Sala Criativa do PPGCIMES, localizado no prédio do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas ao Ensino e Extensão (NITAE²), na sede da UFPA em Belém.

As demais entrevistas ocorreram no Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUIBB), nos dias 25 de outubro de 2024 (docentes 2, 3 e 4) e 19 de novembro de 2024 (docente 5). As entrevistas tiveram duração média de vinte e cinco minutos, sendo que a entrevista com a docente 1 foi mais longa devido ao maior domínio do roteiro pela pesquisadora e ao tempo de disponibilidade da entrevistada.

A partir desse material, foi possível identificar questões centrais do contexto da FAMED relacionadas à perspectiva desta pesquisa, as quais fundamentaram os próximos passos para a construção do produto educacional. Os achados dessas entrevistas compõem o Capítulo 3 desta dissertação.

É importante destacar que as entrevistas foram do tipo semi-estruturadas, pois esse formato possibilita a utilização de um roteiro pré-estabelecido com perguntas que contemplam questões essenciais e comuns ao grupo entrevistado.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio após autorização dos(as) entrevistados(as) e realizadas por meio do celular da pesquisadora. No início de cada entrevista, foram esclarecidos os elementos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A, e acordado o envio digital do referido termo via *WhatsApp* para preenchimento e assinatura. A transcrição das entrevistas foi realizada por meio do *software Sonix AI* e revisada posteriormente pela pesquisadora.

1.4 Seleção de competências socioemocionais

Concomitantemente às etapas de reconhecimento do contexto dos discentes do curso de Medicina da UFPA, realizamos articulações teóricas entre os quadros de referência selecionados para esta pesquisa.

Conforme evidenciado na revisão teórica, existem diferentes quadros orientadores e modelos que balizam a compreensão e a adoção das competências socioemocionais em distintos contextos. Diante dessa diversidade, foi necessário cotejar as competências socioemocionais para formar um conjunto coerente com o contexto da pesquisa.

Dentre os modelos encontrados, selecionamos as competências socioemocionais presentes nos modelos *LifeComp* (Sala *et al*, 2020) e *CASEL* (2025a; 2020; 2022), e realizamos um movimento de reconhecimento das aproximações conceituais, habilidades e atitudes, propondo conexões entre as competências. Esse processo de articulação deu origem à uma representação visual de apresentação do conjunto de treze competências que fundamentou o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

O processo de cotejamento e articulação, bem como o quadro teórico e a representação visual do conjunto de treze competências socioemocionais selecionadas, serão apresentados no Capítulo 4.

1.5 Levantamento de materialidades facilitadoras da aprendizagem socioemocional

Esta fase, assim como a revisão de literatura, permeou todo o percurso da pesquisa até a concepção do produto educacional, permitindo reconhecer formatos, propostas e estratégias adequadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Para tanto, buscamos recursos, ferramentas, produtos e processos disponíveis para fomentar processos reflexivos, autoconhecimento e desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Essa exploração ocorreu em diferentes frentes: busca por materiais digitais, reconhecimento de orientações associadas a literaturas e *frameworks*, e vivência de uma disciplina na pós-graduação.

Inicialmente, esse processo foi direcionado mais diretamente pela realização da disciplina optativa “*Oficina pedagógica: autonomia em contextos de ensino e aprendizagem*”, ofertada pelo PPGCIMES no segundo semestre de 2023. Paralelamente, a leitura de diversos materiais, como as estratégias de autoconhecimento propostas por Cavalcanti (2023) e as recomendações do *LifeComp into Action* (Sala; Herrero Rámila, 2022), além da consulta ao acervo de produtos educacionais do PPGCIMES e levantamento de aplicativos disponíveis na *Apple Store*, subsidiaram a pesquisa.

Em paralelo à etapa de mapeamento, iniciamos um processo experimental de criação da primeira versão do diário baseado em um conjunto de cartas, e apresentado no Exame de Qualificação. Cabe ressaltar que essa ideia surgiu a partir do desenho metodológico proposto por Miranda (2019), e que imaginamos esse formato para o diário, porém as etapas posteriores indicaram que o modelo não seria adequado ao contexto educacional escolhido para intervenção.

Na figura 1, podemos visualizar a primeira versão do diário, que se mostrou um exercício tanto de construção metodológica quanto de compreensão sobre o acesso à autopercepção de competências. Tais aspectos foram fundamentais para a construção dos momentos autoavaliativos no diário *Aprender ao olhar para si*.

Figura 1 - Protótipo do Diário em Cartas.

Comece aqui!
Querido estudante,
Você recebeu esse conjunto de cartões para preenchê-los aleatoriamente nos seus momentos de aprendizagem e estudo. Quais são esses momentos? Todos aqueles que você se vê aprendendo algo, intencionalmente ou não.
Peço que preencha o máximo que puder e para isso, leve essa caixinha consigo sempre. Não tem problema se não conseguir responder todos os itens de uma situação.
Atrás de cada cartão existe um comando para uma tarefa aleatória, não se esqueça de respondê-lo.
No verso desta carta você encontra um exemplo de preenchimento, além de haver uma carta legenda para você compreender todos os ícones.

Exemplo: 15 / 11 / 23

Legenda:

🕒 **horário**

🏠 **casa** 🗑️ **sala de aula**

🏛️ **universidade**

📖 **Lendo** 🗣️ **Conversando**

📝 **Escrevendo** 🧑🎓 **Criando/projetando/resolvendo problema**

🎮 **Jogando/diversão** 👂 **Ouvindo**

🖋️ **Desenhando/esquemas**

📄 **avaliação prova, trabalho, ...** 💡 **Algo que eu gosto**

📅 **necessidade profissional** 📅 **Rotina de estudos**

👤 **sozinho** 👥 **+1 pessoa**

👥 **3 ou + pessoas**

Início: 9:30

Local: 🏠 🏛️ 🗑️ **outro:** _____

Ação: 📖 📝 🎮 🗣️ 🧑🎓 👂 🖋️

Com quem: 👤 👥 👥

Assunto/tema:
Fisiologia Humana

Motivo: 📄 💡 📅 📝

Nível de aprendizado:
★ ★ ★ ☆ ☆

Final: 11:30

Início: _____

Local: 🏠 🏛️ 🗑️ **outro:** _____

Ação: 📖 📝 🎮 🗣️ 🧑🎓 👂 🖋️

Com quem: 👤 👥 👥

Assunto/tema: _____

Motivo: 📄 💡 📅 📝

Nível de aprendizado:
☆☆☆☆☆

Final: _____

Refleta e escreva livremente sobre essa cena de estudo. Pode ser sobre o que sentiu e o que aprendeu.

Adicione uma foto ou desenhe sua cena de estudo:

Fonte: Recurso criado pela autora junto com a mestrande Lana Maués para a Oficina Pedagógica “Autonomia nos processos de ensino e aprendizagem”⁶.

Após a Qualificação, identificamos a importância de ampliar o escopo desta pesquisa, contemplando novas bases de busca. Para isso, realizamos a complementação das estratégias apresentadas por Cavalcanti (2023) em sua obra, indo além das voltadas ao autoconhecimento e abrangendo recursos associados ao desenvolvimento de outras competências socioemocionais.

Ademais, prosseguimos com a busca por produtos e processos educacionais já iniciada antes da Qualificação, incluindo agora pesquisas defendidas em 2024 que

⁶ Disciplina realizada no segundo semestre letivo de 2023 e que nos permitiu o contato com inúmeras materialidades, além da experimentação de desenvolver um protótipo de produto educacional para ser utilizado em contextos de ensino e aprendizagem, a fim de fomentar a autonomia dos discentes.

apresentaram mais produtos e processos educacionais relacionados à saúde mental e ao desenvolvimento de competências socioemocionais. No repositório do Portal Educapes, exploramos com maior profundidade os temas *aprendizagem socioemocional* e *competências socioemocionais*. Com o direcionamento da pesquisa para o contexto da Medicina, ampliamos a busca por produtos e processos voltados ao desenvolvimento dessas competências para estudantes desse curso no ano de 2024. Utilizando o termo “competências medicina” e filtrando pelo ano, selecionamos materiais cujo título indicava relação com o objeto desta pesquisa. Reconhecemos, contudo, que não esgotamos a revisão desses materiais, dada a ampla produção sobre competências na área médica, evidenciada pela grande quantidade de materiais encontrados.

No âmbito desta investigação, realizamos um levantamento dos produtos educacionais desenvolvidos no período de 2019 a 2024 pelo curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Saúde na Amazônia (PPGESA) da Universidade Estadual do Pará (UEPA), que atendam aos nossos temas de pesquisa (competências socioemocionais, aprendizagem socioemocional, ensino de medicina). Com essa busca, encontramos três⁷ trabalhos voltados à formação do preceptor de Medicina e um⁸ que propunha o uso de diário reflexivo por médicos durante o internato. Contudo, nenhum destes apresentou o conceito ou como objetivo o desenvolvimento de competências socioemocionais e, portanto, não foram considerados para descrição e análise.

Outrossim, examinamos os produtos e dissertações elaborados pelas turmas de 2015 a 2021 do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal do Amazonas (IFAM)⁹, que abriga um dos primeiros cursos de Doutorado Profissional em Ensino na região Norte e é referência para o PPGCIMES. Nessa busca, não encontramos pesquisas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais ou à aprendizagem socioemocional.

A última busca foi realizada na *App Store* (Apple), em outubro de 2024, utilizando os termos “autoconhecimento” e “diário”. A partir da lista de aplicativos retornada, selecionamos aqueles que (i) possuíam versão gratuita e (ii) apresentavam, segundo suas

⁷ Os produtos educacionais citados são de: Carla Cristina Lucas Souza da Silva, disponível em https://drive.google.com/file/d/1chtjcPoAQ1mh5pUXUx5miYQQj_1oiSpP/view ; Raiza Morais Rodrigues, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1qyrrkFsc2Lm6yQXqwwOOfLa72rdoN9W4/view> ; e Giovana Chagas Siqueira, disponível em <https://prosp.uepa.br/ppgesa/wp-content/uploads/2022/05/Giovana-Siqueira-Dissertacao-18-3-22.pdf> .

⁸ O produto educacional da autora Fernanda De Nazaré Cardoso Dos Santos Cordeiro, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1fiBld8NhPSuc-PpoI4LlaKjrEW9lCoHu/view>

⁹ Dissertações e Produtos disponíveis em <https://ppget.ifam.edu.br/dissertacoes-defendidas/>

descrições, alinhamento com a proposta desta pesquisa, ou seja, elementos que favorecessem o desenvolvimento das competências socioemocionais identificadas no estudo. Selecionamos dez aplicativos para análise, descartando aqueles voltados exclusivamente a sessões de terapia, meditação ou cuidados com ansiedade. Incluímos ainda, no mapeamento, outros aplicativos previamente utilizados pelas pesquisadoras e/ou recomendados por duas médicas pós-graduandas do PPGCIMES, por também contribuírem para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autogestão e bem-estar.

Com isso, finalizamos esse processo de levantamento de materialidades que serviu de base para o desenvolvimento do produto educacional, o diário *Aprender ao olhar para si*. No capítulo 5, apresentaremos os resultados e os principais direcionamentos identificados para o desenvolvimento de nosso produto educacional.

1.6 Construção e Aplicação piloto do Diário *Aprender ao olhar para si*

A versão protótipo do diário *Aprender ao olhar para si* foi estruturada no *software Canva Pro* (versão paga) e, a partir do conteúdo desenvolvido, contou com ajustes gráficos de Adriana Cecília da Cunha Costa Rodrigues. A impressão final foi realizada no formato livreto/brochura. Os cadernos adicionais seguiram o mesmo padrão de desenvolvimento e produção do primeiro caderno.

A seleção dos alunos participantes contou com o auxílio do vice-diretor que nos indicou os sete discentes a partir dos critérios previamente definidos: (i) discentes do sexo masculino e feminino, (ii) de diferentes contextos socioeconômicos e (iii) de diferentes semestres do curso. Solicitamos que esses critérios fossem articulados entre si, para que tivéssemos um grupo diverso entre homens e mulheres de diferentes contextos e que estivessem vivenciando as diferentes fases do curso. O vice-diretor nos indicou sete participantes, e o oitavo participante foi indicado por uma das discentes durante a entrega do seu *kit*.

Cada participante recebeu um *kit* (figura 2) contendo: (i) um diário com capa de couro sintético, composto por um caderno com atividades e outro livreto com folhas pautadas; (ii) uma pasta transparente; (iii) uma caneta hidrográfica; (iv) um envelope com a ficha de avaliação do produto na escala Likert (Apêndice B); e (v) uma cópia do TCLE assinada pela pesquisadora (apêndice B).

Figura 2 - Conteúdo do *kit* entregue aos participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Para captar percepções sobre o produto educacional logo após a conclusão das atividades pelos participantes, solicitamos que respondessem à ficha avaliativa (apêndice B), que estava dentro do *kit*, em envelope lacrado com etiqueta contendo a orientação “Abrir após a conclusão do diário”. A avaliação contemplou três blocos temáticos, a saber, (i) aspectos estruturais e estéticos; (ii) atividades e reflexões propostas; e (iii) sugestões e potencial de adoção. Em cada um desses eixos, o participante avaliou de acordo com uma escala *Likert* de concordância.

Os materiais permaneceram com os participantes por um mês, sendo recolhidos no dia das entrevistas presenciais, conduzidas no formato semiestruturado, com roteiro impresso e materiais de apoio (apêndice D), no intuito de favorecer os relatos realizados. O roteiro das entrevistas, organizado em cinco blocos, está disponível no apêndice D.

Cada bloco tinha como objetivo reconhecer pontos específicos tanto acerca da experiência com o produto quanto compreender mais sobre o participante e suas vivências, além de capturar as reflexões realizadas durante o uso do material. Para cada entrevista, imprimimos uma ficha contendo esse roteiro, a fim de facilitar o cumprimento do planejado, a gestão do tempo, o registro de anotações específicas e, como é possível observar na figura 3, o registro das informações de perfil socioeconômico do participante.

Figura 3 - Roteiro da entrevista com os participantes: parte 2.

<p>Bloco 3 Roda das competências (autoavaliação)</p> <p>TEMPO 15 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Explique livremente como você configurou a sua roda das competências (2a roda)
	<input type="checkbox"/> <i>Caso não tenha preenchido a segunda roda, abrir na primeira. Perguntar porque não fez a segunda. Caso não tenha feito nenhuma, por que não fez? O que aconteceu?</i>
	<input type="checkbox"/> Você já havia utilizando um instrumento parecido com esse? Teve dificuldade em utilizar?
	<input type="checkbox"/> Você já passou por momentos de autoavaliação antes? Se sim, como foi?
	<input type="checkbox"/> O que você achou de preencher esse recurso duas vezes? Mudou algo de um para o outro?
<p>BLOCO 4 Atividades Folha A2</p> <p>TEMPO 10 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Apresentar o material na folha A2
	<input type="checkbox"/> Explicar o funcionamento da dinâmica: em cada linha um comando ; ele precisara responder utilizando os materiais (ícones) ao lado.
	<input type="checkbox"/> Conduzir o participante na atividade - pergunta a pergunta.
	<input type="checkbox"/> Indicar que o participante pode consultar o diário a qualquer comento.
	<input type="checkbox"/> Ao final, perguntar se ele quer comentar ou acrescentar algo.
<p>BLOCO 5 Perfil socioeconômico.</p> <p>TEMPO 5 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Fazer as perguntas abaixo e preencher a partir das informações do participante <ul style="list-style-type: none"> • Idade: • Onde nasceu? • Local (município) de residência antes de entrar na faculdade: • Mudou de residência ao entrar no curso? () Sim () Não • Semestre de medicina atual: • Ano de entrada no curso: • Cor/etnia: ()preta ()branca ()parda ()indígena ()amarela • Quantas pessoas moram na sua casa? • Qual é aproximadamente a renda mensal da sua família: () R\$ 0 a R\$ 2.000 ()R\$ 2.001 a R\$ 5.000 ()R\$ 5.001 a R\$ 8.000 ()R\$ 8.001 a R\$ 11.999 ()Acima de R\$ 12.000 • Ensino Médio: () público () particular ()público-particular • Ensino pré-vestibular: () particular () bolsa () nenhum • Adentrou à Universidade por Política de Ações Afirmativas: () não () sim • Se respondeu sim na questão anterior, qual? ()Cota escola - pública ()Cota renda () Cota Pretos, pardos e indígenas ()Cotas PcD - Pessoas com Deficiência
<p>Encerramento</p> <p>TEMPO 5 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Pergunta final ao participante: O que você quer fazer com esse diário?
	<input type="checkbox"/> <i>Caso queira ficar, continuar fazendo, guardar... tirar apenas o miolo do aprender e dar à ela(e).</i>
	<input type="checkbox"/> <i>Se não quiser, pegar tudo de volta.</i>
	<input type="checkbox"/> Agradecer novamente ao participante e deixar aberto caso ele queira comentar algo.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

As entrevistas foram realizadas entre os dias 13 e 15 de janeiro de 2025, no auditório do NITAE², localizado no prédio onde funciona o PPGCIMES. O espaço foi previamente organizado, conforme ilustrado na figura 4, dispondo-se de uma mesa ampla, na qual foi fixado o quadro utilizado na etapa interativa da entrevista. Sobre a mesa, também estavam os ícones destinados a essa atividade, além de materiais de apoio, como o roteiro impresso e canetas. Para o registro das entrevistas, utilizou-se um tripé com celular para a gravação em vídeo e um tablet para a gravação em áudio, garantindo a documentação integral do processo.

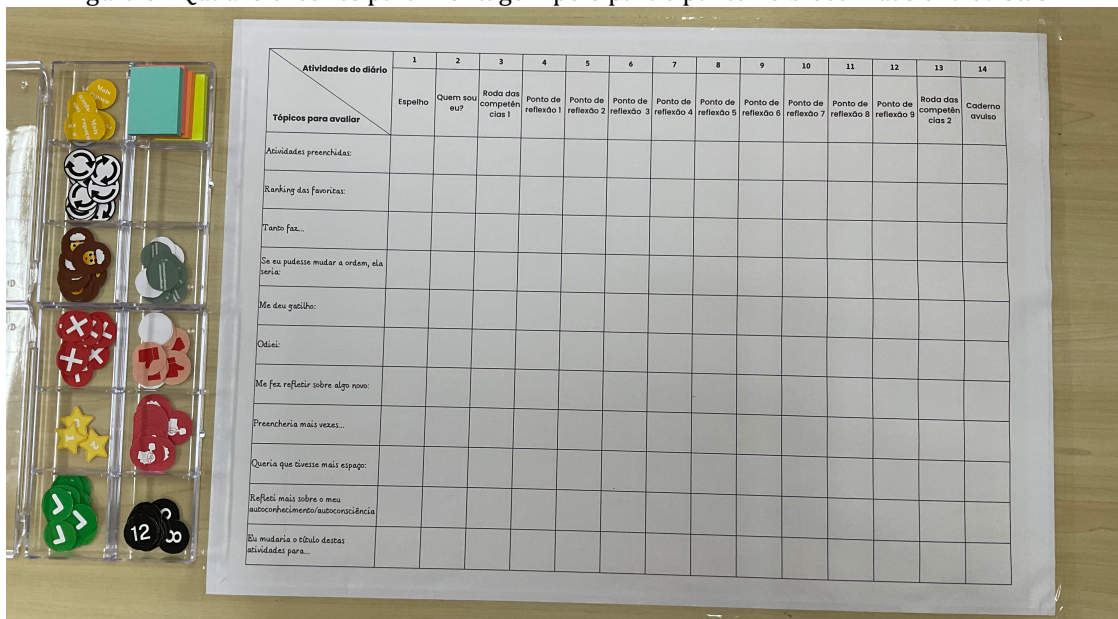
Figura 4 - Espaço organizado para as entrevistas com os participantes



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Fixamos na mesa um quadro elaborado por nós, pesquisadoras, para compor o bloco 4 do roteiro da entrevista. Esse quadro correspondeu a uma etapa interativa, em que os participantes puderam refletir de forma direcionada sobre as atividades propostas no produto. Conforme podemos observar na figura 5, ao lado do quadro dispusemos ícones que os participantes utilizavam para preenchê-lo, a partir de suas experiências e opiniões.

Figura 5 - Quadro e ícones para montagem pelo participante no bloco 4 das entrevistas.



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

O quadro, também disponível no apêndice E, foi elaborado para que os entrevistados pudessem avaliar cada uma das atividades do diário e identificar aquelas que mais apreciaram, se houve alguma que lhes causou desconforto ou desagrado, bem como as que favoreceram maior reflexão sobre o autoconhecimento/autoconsciência, entre outros aspectos.

Ressaltamos que, neste momento da pesquisa, ao trabalharmos com a versão piloto do diário, nosso objetivo inicial estava centrado no desenvolvimento da competência autoconhecimento/autoconsciência. Contudo, a partir das contribuições da banca examinadora durante a defesa, evidenciou-se a presença e a articulação de uma pluralidade de competências socioemocionais no diário. Diante disso, redirecionamos o objetivo do produto para a aprendizagem socioemocional, conforme será retomado no capítulo 6 e nas considerações finais deste trabalho.

As entrevistas foram agendadas com um intervalo de uma hora entre os participantes, a fim de assegurar um tempo confortável para sua realização e garantir a privacidade, evitando que os participantes se encontrassem. Todas elas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas por meio do *software Sonix AI*, com revisão final realizada por nós, pesquisadoras. Os resultados da análise desse material serão apresentados no capítulo 7.

1.7 Avaliação do produto educacional

A avaliação do produto educacional envolveu três etapas: (1) a avaliação da ficha de Avaliação do Produto Educacional na escala *Likert*; (2) a avaliação geral do quadro interativo do bloco 4 das entrevistas; (3) a avaliação isolada de cada atividade do diário *Aprender ao olhar para si*.

Na primeira etapa, organizamos as respostas contidas na Ficha de Avaliação do Produto (apêndice B), preenchida por todos os participantes, sistematizando esse material em três tabelas, a partir dos eixos contemplados na ficha, a saber: (i) aspectos estruturais e estéticos, (ii) atividades e reflexões propostas e (iii) sugestões e potencial de adoção. A partir dos apontamentos identificados nessa avaliação, articulamos os dados a trechos das entrevistas, trazendo elementos das falas dos participantes para refletirmos sobre o resultado avaliativo obtido.

Em seguida, organizamos os quadros montados pelos participantes durante as entrevistas em uma tabela única, que compõe a Avaliação Geral. A partir desses dados, foi possível compreender quais foram as atividades favoritas, aquelas que tiveram menor impacto, as que mais mobilizaram a competência do autoconhecimento e/ou da autoconsciência, entre outros aspectos abordados.

Na terceira etapa de análise, realizamos a leitura de todos os diários dos participantes e cotejamos elementos para avaliar e refletir sobre o alcance dos objetivos de cada uma das atividades propostas, bem como para articulá-los aos elementos apresentados nas entrevistas. Com isso, reconhecemos pontos fortes e identificamos ajustes necessários no produto educacional. Os resultados dessas análises estão descritos no capítulo 7 desta dissertação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Definição de competências e as competências socioemocionais (CSE)

Ao se falar em competência, uma das maiores dificuldades encontradas, é falta de uma definição comum para este termo (Alzina; Escoda, 2007; Zabala; Arnau, 2010; Silva; Behar, 2023). Para Zabala e Arnau (2010), o conceito surge em um contexto de funcionalidade, no qual as ações dos indivíduos precisam ser eficientes. Já para Alzina e Escoda (2007), o termo emerge diante dos apontamentos de competências profissionais e, nesse sentido, existem diferentes propostas, as quais possuem pontos divergentes e outros convergentes.

Com o avanço dos estudos nas áreas de Educação e Ensino, o conceito passou a ter um olhar mais integral, superando a visão funcionalista voltada ao trabalho (Zabala; Arnau, 2010) e adquirindo um direcionamento para o *aprender a viver* e o *aprender a ser*. Ademais, o termo passou a fazer referência a comportamentos, habilidades e conhecimentos diversos que contribuem para o saber fazer, o saber refletir e o saber agir em diferentes contextos e situações (Alberici; Serreri, 2005 *apud* Alzina; Escoda, 2007).

Com base nessas ideias, Alzina e Escoda (2007) apresentam a seguinte definição para competência:

[...] capacidade de mobilizar adequadamente o conjunto de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes necessárias para realizar atividades diversas com certo nível de qualidade e eficácia (Alzina; Escoda, 2007, p.63)¹⁰.

Zabala e Arnau (2010), por sua vez, apresentam uma conceituação construída a partir da revisão de definições para além da área educacional. Para os autores, competência refere-se:

[...] aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (Zabala; Arnau, 2010, p.37).

Ao articular essas conceituações, percebemos pontos de convergência entre elas, como por exemplo a presença da ideia dos componentes atitudinais, conceituais (ou

¹⁰ Tradução nossa do trecho original: “[...] la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Alzina; Escoda, 2007, p.63).

conhecimentos) e procedimentais (ou capacidades) na caracterização de uma competência, bem como a relação desse conceito com a realização de uma ação eficaz pelo sujeito.

No campo educacional, o conceito de *competências para a vida* (Zabala; Arnau, 2010) surge como resposta e contraponto à crise educacional marcada pela crítica aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem. Tais processos, fundamentados quase exclusivamente na dimensão cognitiva, tendem a negligenciar aspectos afetivos e sociais dos aprendentes. O ensino tradicional, centrado na transmissão e memorização de conteúdos, limita-se à aplicação de conceitos em provas e exercícios, desconsiderando situações reais e concretas (Zabala; Arnau, 2010).

Dentro do cenário educacional, o entendimento das chamadas competências para a vida (Zabala; Arnau, 2010) representa uma resposta e um contraponto à crise educacional instalada, na qual se critica a forma tradicional pela qual os processos de ensino-aprendizagem têm ocorrido. O ensino, em seu formato tradicional, fundamenta-se em uma valorização excessiva da dimensão cognitiva, em detrimento do desenvolvimento de outros aspectos dos aprendentes, como os afetivos e os sociais.

Em grande medida, esse ensino ancora-se na lógica da transferência e da transmissão de conhecimentos, limitando o processo à memorização e à aplicação de conceitos em provas e exercícios (Zabala; Arnau, 2010). Ainda segundo os autores, essa falsa ideia de prática para o desenvolvimento do *saber-fazer*, que ignora as diferentes situações da vida real, contribui para reforçar a valorização e a centralidade do conteúdo.

Nesse sentido, o conceito de competências para uma formação integral dos sujeitos e para a vida dialoga com os princípios da Escola Nova, movimento que tem em John Dewey um de seus expoentes. O autor defendia uma proposta de ensino e aprendizagem pautada na experiência. Assim, entendemos que a aprendizagem ocorre fazendo, brincando e jogando, sendo o brincar o trabalho e a forma de construir conhecimento da criança (Schmidt, 2009).

O movimento da Escola Nova pauta-se ainda no entendimento da escola como parte da vida prática e da experiência vivida, e não apenas como o espaço de preparação para a vida. Abre-se, portanto, um caminho para a produção da cultura e a manutenção da democracia (Schmidt, 2009; Zabala; Arnau, 2010).

Baseadas em um ensino voltado à formação integral dos sujeitos, e que tem o conceito de competências como fundamento para as práticas formativas, instâncias

internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Ocde), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), de acordo com Zabala e Arnau (2010), propõem diretrizes importantes, as quais se tornam basilares em muitos países. Tais diretrizes orientam nossos olhares tanto para o desenvolvimento de pesquisas quanto para a promoção de ações políticas e práticas que conferem centralidade ao conceito de competências e protagonismo ao seu desenvolvimento nos processos educacionais.

Nesse sentido, é interessante observar, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que orienta a elaboração dos currículos escolares da Educação Básica no Brasil. Esse documento está organizado e fundamentado no conceito de competências, as quais são mobilizadas como balizadores para as diretrizes gerais e também para as diferentes disciplinas.

Na BNCC (Brasil, 2018), competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p.8)

Como podemos observar, essa conceituação não difere das apresentadas anteriormente, justamente por envolver conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como pelo foco na resolução de problemas cotidianos complexos.

Para além do debate sobre o ensino por competências na Educação Básica, interessa-nos adentrar em uma discussão mais ampla, que ultrapassa os muros da escola. Trata-se do desenvolvimento das chamadas competências dos cidadãos, necessárias para que os sujeitos contemporâneos consigam lidar e acompanhar as transformações do mundo, sejam elas climáticas, relacionadas à digitalização e ao espraiamento tecnológico, às dimensões pessoais e afetivas ou ao mercado de trabalho.

Dentre as competências mais gerais para a vida, destacam-se as competências socioemocionais (CSE), também conhecidas como competências ou habilidades acrescidas de diferentes sufixos, tais como socioemocionais, não cognitivas, do século XXI, socioafetivas, para a vida ou soft skills (Duarte; Araújo, 2022; Behar; Machado; Longhi, 2022).

Como já mencionamos, a conceituação de competências é polêmica e complexa. Ao focalizarmos a definição das competências socioemocionais, reconhecemos um campo

ainda mais diverso e menos consensual. A literatura científica aponta que, apesar de debatido há anos, o tema apresenta múltiplas definições e modelos que apontam para diferentes competências, o que gera dificuldades tanto de compreensão do termo quanto de mapeamento das variadas propostas de investigação e aplicação (Silva; Behar, 2023).

Não é nosso objetivo, neste trabalho, apresentar uma descrição exaustiva dos diferentes conceitos e modelos existentes, mas, sim, direcionar nossa investigação a partir deles, filiada a um conjunto mais específico e delimitado de discussões.

Em nossa pesquisa, compreendemos as competências socioemocionais como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes “necessárias para compreender, gerenciar, regular e expressar fenômenos sociais e emocionais a fim de estabelecer e manter relações intrapessoais e interpessoais saudáveis” (Silva; Behar, 2023, p. 749). Nesse sentido, o conceito de competências socioemocionais abrange as habilidades socioemocionais, de forma que aprender e desenvolver tais habilidades é essencial para o avanço no desenvolvimento de competências (Marin *et al.*, 2017), bem como para sua associação aos conhecimentos e atitudes necessárias.

Além de contemplar esses três pilares (conhecimentos, atitudes e habilidades), entendemos que o desenvolvimento socioemocional se constrói a partir das vivências dos sujeitos, considerando, portanto, aspectos contextuais, históricos e culturais (Marin *et al.*, 2017). Contudo, um estudo realizado por Marin *et al.* (2017) identificou uma variedade de instrumentos de avaliação das competências socioemocionais, interligados a diferentes possibilidades de práticas de intervenção e desenvolvimento de competências em distintos cenários de ensino e aprendizagem. Dos 15 instrumentos analisados, apenas três estavam diretamente associados ao conceito de competências socioemocionais, e não à inteligência emocional ou às habilidades sociais, e foram validados no contexto brasileiro.

Se o desenvolvimento socioemocional considera o contexto histórico e cultural, torna-se necessário investir esforços na compreensão desses conceitos no cenário nacional. Assim, as barreiras impostas pela diversidade de contextos e modelos podem ser minimizadas, possibilitando avanços no entendimento de como as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas pelos sujeitos no Brasil (Santos; Primi, 2014).

Diante dessas barreiras, compreender os aspectos contextuais torna-se fundamental para traçar caminhos de desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse sentido, perante a diversidade de modelos existentes, optamos

por trabalhar com o *framework LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), que trata de competências para a vida voltadas ao desenvolvimento de cidadãos, independentemente do contexto de ensino formal, informal ou não formal, considerando os aspectos contextuais como agentes constitutivos desse processo.

Articulado ao *LifeComp*, utilizamos também o *framework Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* (CASEL, 2013; 2020), que integra as competências sociais e emocionais (Silva; Behar, 2023) e defende o conceito de aprendizagem socioemocional (*Socio and emotional learning - SEL*) como caminho para o desenvolvimento dessas competências, dentre as quais está a autoconsciência, central em nossa pesquisa.

Reiteramos a diversidade de conceituações encontradas ao longo do aprofundamento teórico sobre as competências socioemocionais, com a identificação de diferentes modelos igualmente significativos e coerente. Entre eles, destaca-se o modelo Pentágono, desenvolvido em 2007 pelo *Grup de Recerca em Orientació Psicopedagógica (GROP)*, da Universidade de Barcelona, voltado especificamente à promoção da educação emocional (Perez-Escoda; Ribeira; Canbanillas, 2018). Também merece destaque os modelos que se apoiam nas habilidades de vida propostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (WHO, 1996), que ampliam o escopo de trabalho com o desenvolvimento de capacidades emocionais, sociais e cognitivas, auxiliando os sujeitos a lidarem com os conflitos cotidianos (Minto *et al.*, 2006).

Assim, a fim de compreendermos com maior profundidade as diretrizes centrais dos quadros de referência selecionados para esta pesquisa, a saber, *LifeComp* e *CASEL*, apresentamos a seguir suas principais fundamentações e recomendações, para posteriormente avançarmos nas reflexões acerca das competências socioemocionais nos processos de aprendizagem.

2.2 Competências Socioemocionais (CSE) e quadros de referência articulados

2.2.1 Framework LifeComp

O *LifeComp* é um quadro de referência europeu que apresenta nove competências para a vida, as quais podem ser desenvolvidas pelo próprio indivíduo ao longo da vida e aprimoradas por meio de processos de ensino formal, informal ou não formal. O objetivo

é preparar as pessoas para enfrentar os desafios contemporâneos e construir uma vida com mais sentido (Sala *et al*, 2020).

O quadro foi publicado em maio de 2006 pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, sistematizando discussões que já vinham sendo realizadas havia alguns anos. Essa sistematização resultou na proposta de um *framework* ou quadro de referência. Em 2018, o documento foi reformulado e atualizado, passando a apresentar oito Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, entre elas a **Competência Pessoal, Social e Aprendendo a Aprender** (Conselho, 2000; European Union, 2019; Competências, 2023).

Posteriormente, foram desenvolvidos outros quadros de referência para competências específicas, como o *DigiComp* (competência digital) e o *EntreComp* (competência de empreendedorismo). Nesse contexto, a União Europeia lançou o *LifeComp*, com foco na competência **Pessoal, Social e Aprendendo a Aprender**, descrevendo as habilidades e competências relativas às áreas sociais e pessoais, por meio da educação e da aprendizagem que se processa no decorrer da vida.

A estrutura do *LifeComp* foi configurada pelo *Joint Research Centre* (JRC) com base em relatórios produzidos por especialistas e em diálogos com diferentes atores interessados na temática (Sala *et al*, 2020). A competência-chave Pessoal, Social e Aprendendo a Aprender é definida como a

[...] capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade, aprender a aprender, apoiar o bem-estar físico e emocional, manter a saúde física e mental e ser capaz de levar uma vida consciente da saúde e orientada para o futuro, ter empatia e gerenciar conflitos em um contexto inclusivo e de apoio (Sala *et al*, 2020, p.11)¹¹.

Logo, estimular o desenvolvimento dessa competência envolve: construir um *mindset*¹² de colaboração assertivo e íntegro; respeitar a diversidade; lidar com a complexidade; manter-se motivado; desenvolver resiliência e confiança; trabalhar de forma autônoma; aprender ao longo da vida; comunicar-se bem com os outros, entre outras ações. Esses aspectos são apresentados por Sala e colaboradores (2020) como

¹¹ Tradução nossa de trecho original: “*the ability to reflect upon oneself, effectively manage time and information, work with others in a constructive way, remain resilient and manage one’s own learning and career*” (Sala *et al*, 2020, p.11).

¹² A palavra *mindset* derivada do inglês faz referência a forma de configurar o próprio pensamento, que a autora Carol S. Dweck no livro “*Mindset – A nova psicologia*” apresenta como um conceito para a nova psicologia do sucesso, apontando que a forma como pensamos sobre nós mesmos desempenha um papel fundamental nas nossas performances.

fundamentais para que o indivíduo desenvolva uma vida saudável, com bem-estar, empregabilidade e desenvolvimento acadêmico ao longo de toda vida.

O objetivo do quadro e do relatório que o acompanha é “iniciar um conjunto de diretrizes acordadas para implementação flexível da educação ‘Pessoal, Social e Aprendendo a aprender’ nos currículos dos *estados membros e escolares específicos*” (Sala *et al.*, 2020, p.13)¹³. Observamos, portanto, que o quadro busca fomentar a criação de recursos, atividades e materiais curriculares que promovam essa competência e, conseqüentemente, favoreçam o bem-estar social, a autorrealização, a satisfação com a vida e a inclusão.

Ademais, Sala *et al.* (2020) apontam que essas questões tornaram-se ainda mais latentes durante e após a pandemia de COVID-19, uma vez que as pessoas foram submetidas a algo completamente inesperado e distinto de suas experiências anteriores. Esse contexto evidenciou, com maior clareza, a falta de preparo social e pessoal dos sujeitos. Novas situações de trabalho e de aprendizagem, transformações nas relações sociais e outros desafios emergiram, colocando em xeque a capacidade de adaptação. Tudo isso reforçou a urgência de se voltar o olhar para tais questões.

É importante evidenciar que o *LifeComp* não tem intenção de ser uma estrutura prescritiva. Sua proposta é oferecer diretrizes flexíveis, adaptáveis a diferentes grupos e contextos (Sala *et al.*, 2020). Para isso, o quadro está organizado em três áreas: (1) Área Pessoal, (2) Área Social e (3) Área Aprendendo a aprender (figura 6).

¹³ Tradução nossa do trecho original: “The goal of the framework is to initiate an agreed upon set of guidelines for the flexible implementation of “Personal, Social, and Learning to Learn” education in Member States’ curricula, and specific school-based curricula” (Sala *et al.*, 2020, p.13).

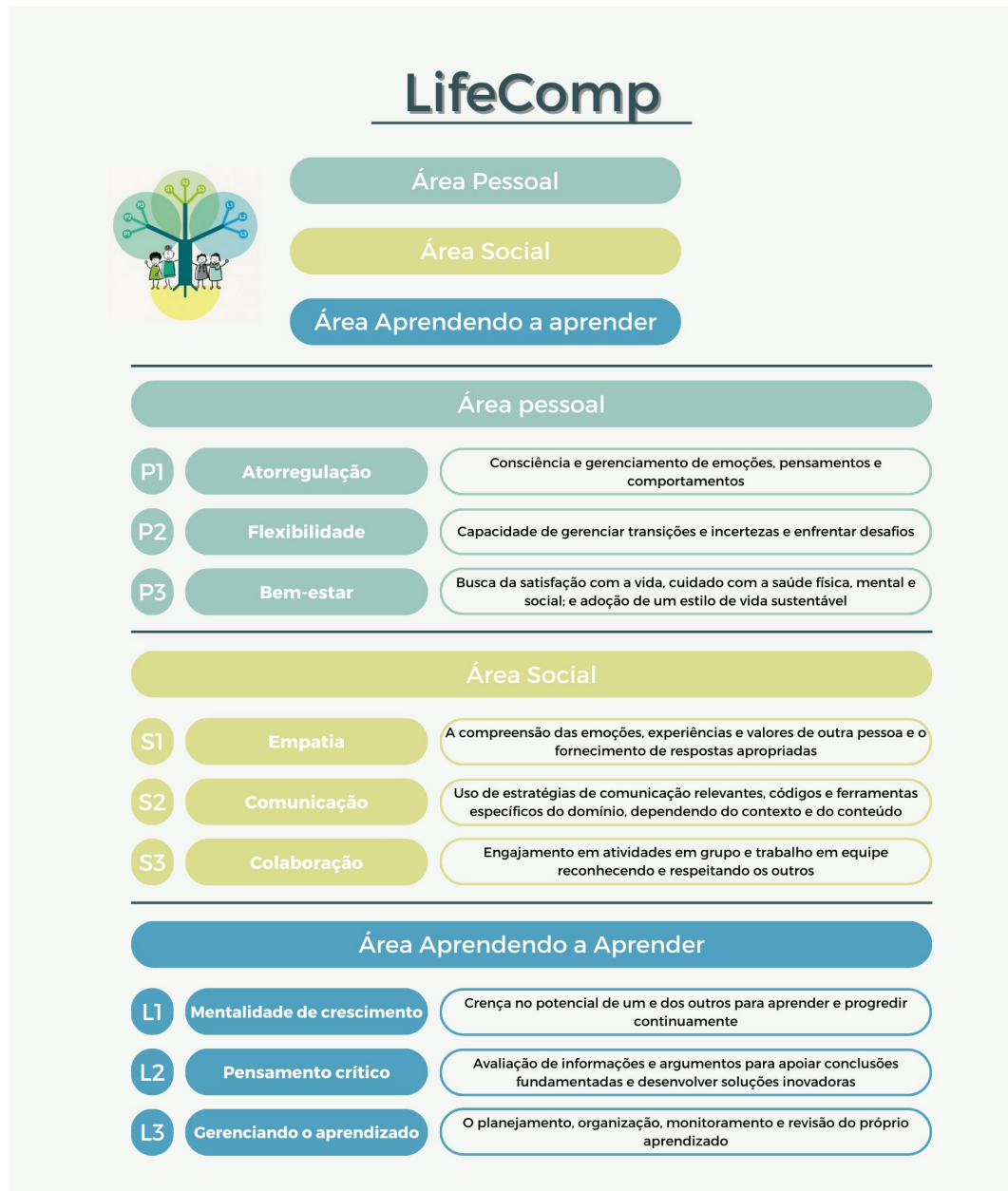
Figura 6 - Organização do *LifeComp* em áreas

AREA	COMPETENCES	DESCRIPTORS
PERSONAL	P1 Self-regulation Awareness and management of emotions, thoughts and behaviour	P1.1 Awareness and expression of personal emotions, thoughts, values, and behaviour
		P1.2 Understanding and regulating personal emotions, thoughts, and behaviour, including stress responses
		P1.3 Nurturing optimism, hope, resilience, self-efficacy and a sense of purpose to support learning and action
	P2 Flexibility Ability to manage transitions and uncertainty, and to face challenges	P2.1 Readiness to review opinions and courses of action in the face of new evidence
		P2.2 Understanding and adopting new ideas, approaches, tools, and actions in response to changing contexts
		P2.3 Managing transitions in personal life, social participation, work and learning pathways, while making conscious choices and setting goals
	P3 Wellbeing Pursuit of life satisfaction, care of physical, mental and social health; and adoption of a sustainable lifestyle	P3.1 Awareness that individual behaviour, personal characteristics and social and environmental factors influence health and wellbeing
		P3.2 Understanding potential risks for wellbeing, and using reliable information and services for health and social protection
		P3.3 Adoption of a sustainable lifestyle that respects the environment, and the physical and mental wellbeing of self and others, while seeking and offering social support
SOCIAL	S1 Empathy The understanding of another person's emotions, experiences and values, and the provision of appropriate responses	S1.1 Awareness of another person's emotions, experiences and values
		S1.2 Understanding another person's emotions and experiences, and the ability to proactively take their perspective
		S1.3 Responsiveness to another person's emotions and experiences, being conscious that group belonging influences one's attitude
	S2 Communication Use of relevant communication strategies, domain-specific codes and tools, depending on the context and content	S2.1 Awareness of the need for a variety of communication strategies, language registers, and tools that are adapted to context and content
		S2.2 Understanding and managing interactions and conversations in different socio-cultural contexts and domain-specific situations
		S2.3 Listening to others and engaging in conversations with confidence, assertiveness, clarity and reciprocity, both in personal and social contexts
	S3 Collaboration Engagement in group activity and teamwork acknowledging and respecting others	S3.1 Intention to contribute to the common good and awareness that others may have different cultural affiliations, backgrounds, beliefs, values, opinions or personal circumstances
		S3.2 Understanding the importance of trust, respect for human dignity and equality, coping with conflicts and negotiating disagreements to build and sustain fair and respectful relationships
		S3.3 Fair sharing of tasks, resources and responsibility within a group taking into account its specific aim; eliciting the expression of different views and adopting a systemic approach
LEARNING TO LEARN	L1 Growth mindset Belief in one's and others' potential to continuously learn and progress	L1.1 Awareness of and confidence in one's own and others' abilities to learn, improve and achieve with work and dedication
		L1.2 Understanding that learning is a lifelong process that requires openness, curiosity and determination
		L1.3 Reflecting on other people's feedback as well as on successful and unsuccessful experiences to continue developing one's potential
	L2 Critical thinking Assessment of information and arguments to support reasoned conclusions and develop innovative solutions	L2.1 Awareness of potential biases in the data and one's personal limitations, while collecting valid and reliable information and ideas from diverse and reputable sources
		L2.2 Comparing, analysing, assessing, and synthesising data, information, ideas, and media messages in order to draw logical conclusions
		L2.3 Developing creative ideas, synthesising and combining concepts and information from different sources in view of solving problems
	L3 Managing learning The planning, organising, monitoring and reviewing of one's own learning	L3.1 Awareness of one's own learning interests, processes and preferred strategies, including learning needs and required support
		L3.2 Planning and implementing learning goals, strategies, resources and processes
		L3.3 Reflecting on and assessing purposes, processes and outcomes of learning and knowledge construction, establishing relationships across domains

Fonte: Sala *et al.* (2020).

A fim de favorecer a compreensão do quadro que se encontra escrito em língua inglesa e sem tradução até o momento, elaboramos um esquema visual inicial (figura 7), contendo as áreas, as competências em suas respectivas áreas e as principais definições.

Figura 7 - Áreas e elementos principais do *LifeComp*



Fonte: Elaborado pela autora com base no *LifeComp* (Sala et al., 2020).

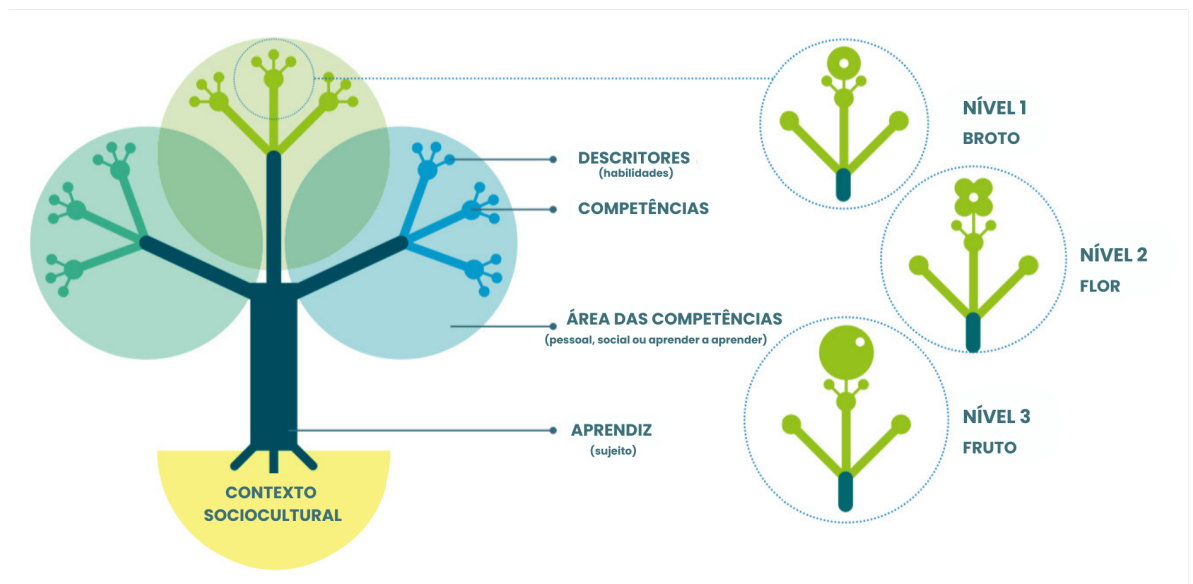
Para cada uma das competências que compõem o quadro são apresentados três descritores que correspondem aos modos de aplicação dessa competência, seguindo uma proposta do modelo consciência, reflexão e ação na ordem que estão dispostos respectivamente (Sala et al., 2020).

Para a competência autorregulação (P1) na figura 7, por exemplo, estão dispostos os seguintes descritores: (P1.1) consciência e expressão de emoções, pensamentos, valores e comportamentos pessoais, correspondente a consciência; (P1.2) entendendo e regulando emoções, pensamentos e comportamentos pessoais, incluindo respostas ao estresse, correspondente a reflexão; e (P1.3) nutrir otimismo, esperança, resiliência, autoeficácia e um senso de propósito para apoiar o aprendizado e a ação, correspondente a ação.

Neste momento, não é nosso objetivo detalhar todos os descritores do quadro. De forma direcionada, apresentaremos, no capítulo 4, a caracterização de cada uma das competências, em que relatamos o processo de seleção que fundamentou o embasamento teórico do diário *Aprender ao olhar para si*.

Ainda que haja uma organização na disposição das áreas e das competências, é importante ressaltar que todas elas compõem um ecossistema complexo, no qual não existe hierarquia que determine qual seja mais importante, nem indicação de que uma deva servir de base para a aquisição de outra. Assim, elas se apresentam como igualmente relevantes, necessárias, inter-relacionadas e interconectadas (Sala *et al.*, 2020).

Nesse sentido, na figura 8, apresentamos a representação visual retirada do relatório de apresentação do *LifeComp*, que evidencia a reflexão proposta acerca das competências para a vida. Como podemos observar, a escolha e a definição da árvore como simbologia é fundamental para compreendermos como o *framework* está estruturado.

Figura 8 - Representação visual da estrutura do *framework* LifeComp

Fonte: Imagem retirada de Sala *et al.* (2020) com tradução por esta autora.

A árvore representa a relação interdinâmica entre todas as competências de um indivíduo ao longo de sua vida. Nesse sentido, o indivíduo é representado pela árvore e as diferentes competências, pelos galhos e suas ramificações. As raízes da árvore fazem parte deste indivíduo, que se desenvolve como um todo, sendo essa parte responsável pela nutrição, que acontece por meio da conexão com o solo. Na conexão entre raízes e solo, temos a representação das conexões desse indivíduo com o contexto sociocultural e com outros indivíduos (Sala *et al.*, 2020).

Entendemos, assim, que o quadro reconhece e evidencia a importância do contexto no qual esse indivíduo está inserido, sendo a pessoa um componente desse ecossistema capaz de influenciar seu desenvolvimento, seja promovendo ou dificultando seu crescimento (Sala *et al.*, 2020).

Além disso, olhando para além do indivíduo, o conjunto de várias árvores inseridas em um mesmo solo e ecossistema representa diferentes indivíduos, formando um microsistema com os diferentes personagens presentes na vida de cada um, como família, professores, amigos, mentores e outros, todos inseridos em determinado um contexto sociocultural (Sala *et al.*, 2020).

Portanto, para além dos apontamentos de competências essenciais a vida dos sujeitos, no seu desenvolvimento social, pessoal e de aprendizado ao longo da vida, as quais necessitam ser consideradas nos diferentes processos de ensino e aprendizagem, é

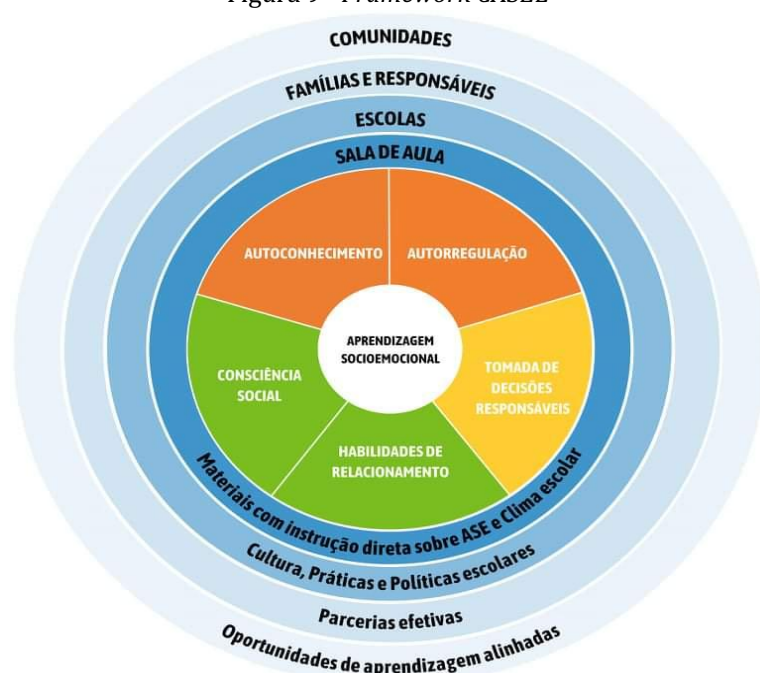
preciso reconhecer que o contexto no qual as pessoas estão inseridas tem impacto o desenvolvimento das diferentes competências.

2.2.2 CASEL

O *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* surgiu em 1994 a partir da colaboração multidisciplinar entre pesquisadores, professores e outros profissionais interessados em atender às necessidades sociais e emocionais das crianças. Além do surgimento do grupo e do *framework*, essa organização se pautou no construto da aprendizagem social e emocional (*Social and Emotional Learning - SEL*), que é considerada parte essencial de uma educação de qualidade para todos. Esse conceito foi formalmente definido como uma área em 1997, por nove autores que compõem esse grupo de colaboradores (CASEL, 2025b).

O modelo proposto pelo CASEL, conforme figura 9, aponta para cinco competências socioemocionais: (1) autoconhecimento; (2) autorregulação; (3) tomada de decisões conscientes; (4) habilidades de relacionamento; e (5) consciência social. Em sua estrutura, o quadro de referência também apresenta os responsáveis pela construção e desenvolvimento dessas competências, sendo eles as comunidades, as famílias os responsáveis, as escolas, as famílias os responsáveis, as escolas e a sala de aula (CASEL, 2020).

Figura 9 - Framework CASEL

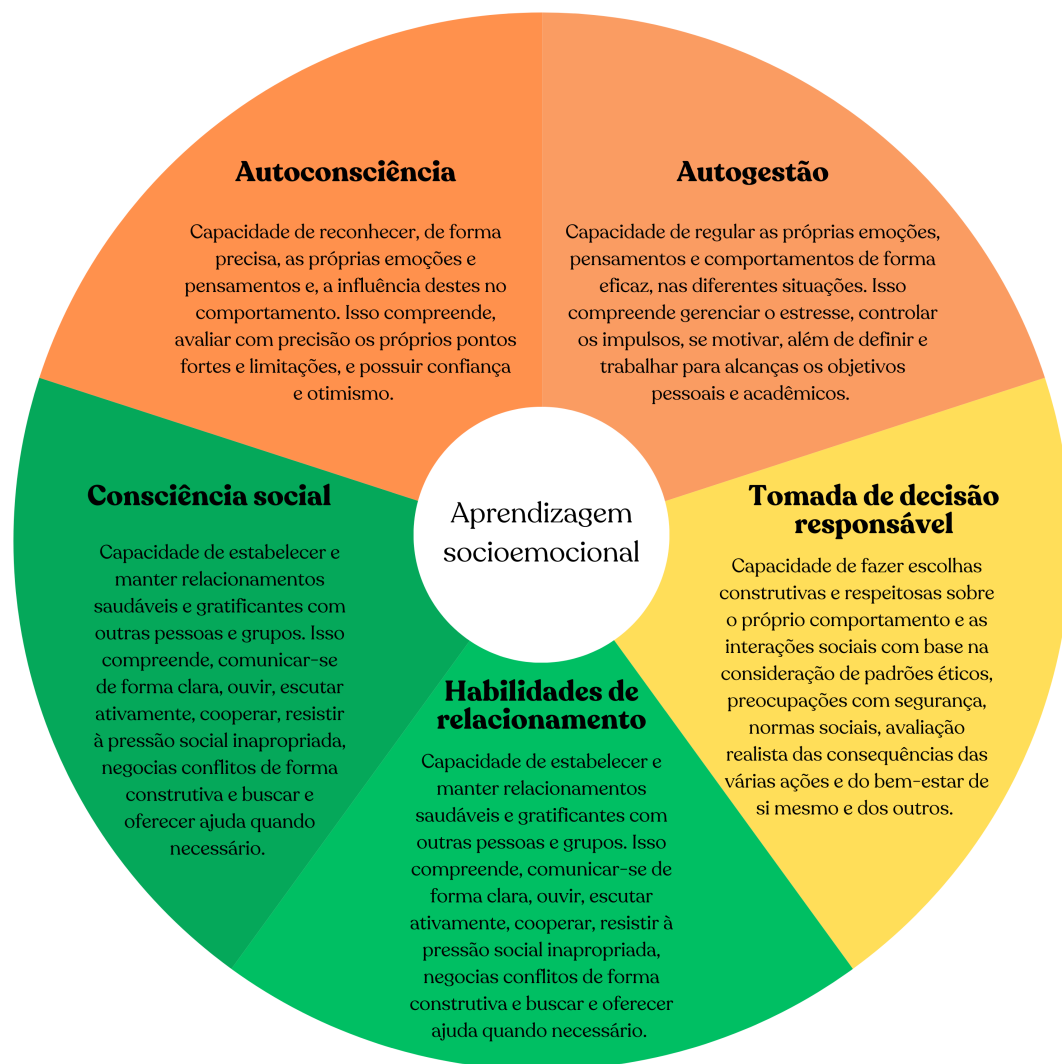


Fonte: Representação do CASEL traduzida retirada do site do Instituto Vila Educação (<https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/casel-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional>)

Além de uma estrutura orientadora (figura 9), a comunidade do CASEL oferece programas de aprendizagem social e emocional (SEL) a serem utilizados pelas escolas, tanto em sala de aula quanto em outros espaços. Também disponibiliza orientações e uma estrutura de avaliação para programas voltados ao desenvolvimento socioemocional (Cavalcanti, 2023). Essas práticas são direcionadas à Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo, portanto, voltadas a crianças e adolescentes (CASEL, 2013).

Com relação às competências socioemocionais apontadas por esse *framework*, entendemos que elas são interrelacionadas, conforme a figura 10.

Figura 10 - Definição das competências socioemocionais propostas pelo CASEL.



Fonte: Traduzido e adaptado pelas autoras a partir das informações de CASEL (2013)

Como podemos observar, com exceção da competência “tomada de decisão responsável”, as demais competências socioemocionais mencionadas têm, em suas descrições, pistas de habilidades necessárias, como no caso da competência autoconsciência, que estabelece “avaliar com precisão os próprios pontos fortes e limitações” (CASEL, 2013). Além dessas, há um conjunto de outras habilidades apresentadas como práticas necessárias e que constam nos guias do CASEL (2020).

Vale frisar que o contato mais aprofundado com o *CASEL* se deu após o Exame de Qualificação, por recomendação da Comissão Examinadora. Ao estudarmos o quadro, reconhecemos contribuições claras para o desenvolvimento de nossa pesquisa e pontos evidentes de conexão e potencial articulação teórica com o que já havíamos identificado no *LifeComp*. Dentre os principais achados, destacamos a definição de aprendizagem socioemocional, fundamental ao desenvolvimento das competências socioemocionais, sobretudo em relação à autoconsciência ou autoconhecimento, centrais em nossa pesquisa e que serão discutidas a seguir.

2.3 Autoconhecimento, Autoconsciência e Aprendizagem socioemocional

Segundo o dicionário, autoconhecimento é “um conhecimento de si próprio, ou seja, das suas próprias características, qualidades, gostos, [...] de tudo aquilo que caracteriza a própria pessoa” (Autoconhecimento, 2024). Também pode ser definido como “capacidade de percepção de si no que se referem atributos físicos, estados emocionais, cognitivos e comportamentais” (Ferreira, 2022).

Para o desenvolvimento de competências socioemocionais, independentemente do *framework* adotado, há um direcionamento que perpassa pela promoção do autoconhecimento (Cavalcanti, 2023; Sala; Herrero; Rámila, 2022; Sala *et al.*, 2020), seja enquanto competência socioemocional ou como processo fundamental. É a partir do processo de conhecer a si mesmo que se forma o autoconceito, no qual o sujeito se enxerga de forma consciente, identificando suas forças e fragilidades, de modo a potencializá-las ou superá-las (Cavalcanti, 2023).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) propôs um conjunto de diretrizes em que o autoconhecimento é apontado como necessário ao enfrentamento dos desafios da vida de forma mais saudável e positiva (WHO, 1997). Com a evidente relação entre o adoecimento mental e os estudantes das áreas da Saúde, especialmente Medicina

(Ferreira *et al.*, 2023; Conceição *et al.*, 2019), observa-se a necessidade de ações preventivas e de suporte à saúde mental e ao bem-estar desses estudantes e futuros profissionais da saúde (Capedeville, 2020).

Como podemos observar, o autoconhecimento vem sendo amplamente explorado em diversas áreas, havendo consenso de que está altamente relacionado a ,e resulta de, processos de psicoterapia. No entanto, existem diferentes ferramentas e recursos que possibilitam aos sujeitos vivenciarem experiências de autoconhecimento, tal como detalhamos no Capítulo 3.

Especificamente no CASEL (2020), a referência é à *self-awareness*, traduzida como autoconsciência, a qual envolve um conjunto de habilidades que permitem reconhecer em si as emoções, pensamentos e valores, e de que forma estes se traduzem em comportamentos em diferentes contextos. Em uma revisão sobre o construto da autoconsciência, Carden, Jones e Passmore (2022) identificaram uma diversidade de conceituações para o termo e evidenciaram a necessidade de diferenciar esses construtos, definindo o autoconhecimento como resultado da autoconsciência.

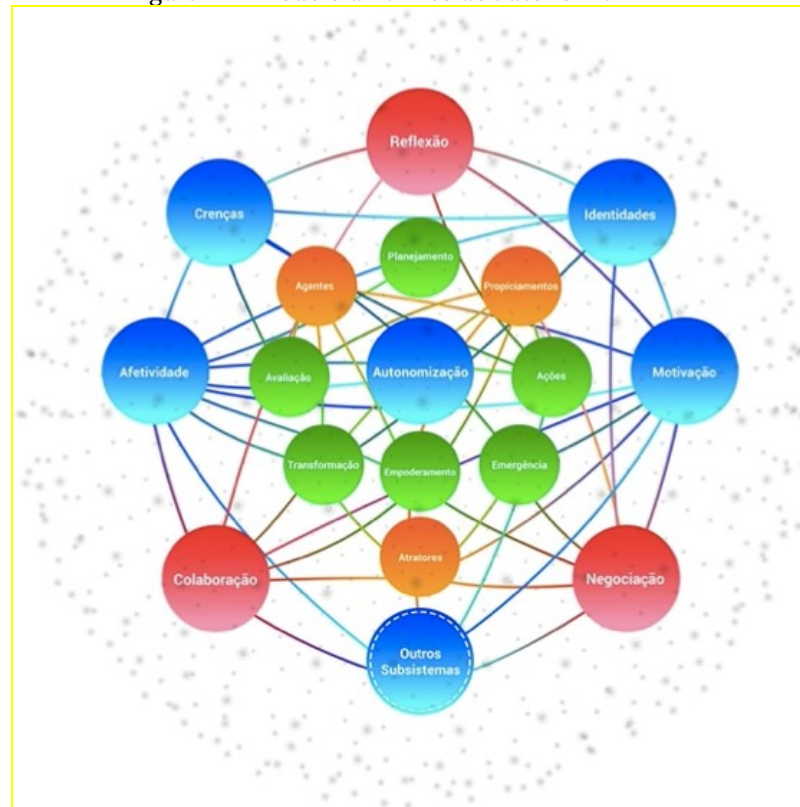
Por esse motivo, neste trabalho, adotamos os termos autoconsciência e autoconhecimento de forma complementar, visto que as expressões *self-awareness* e *self-knowledge* são comumente traduzidas como autoconhecimento. Além disso, na bibliografia consultada (Marin *et al.*, 2017; Cavalcanti, 2023), fica evidente a adoção de ambos os termos para se referir à competência apresentada no CASEL.

De acordo com Carl Jung (1991 *apud* Cavalcanti, 2023), o autoconhecimento não se refere apenas ao que se sabe sobre si ou a um processo de mergulho interno, mas também à busca por se perceber a partir dos outros, com base em evidências obtidas em interações e relações sociais, bem como no pertencimento a determinados contextos. Nesse sentido, para nos percebermos diante do sistema complexo no qual vivemos cotidianamente (Morin, 2010), é preciso desenvolver reflexão constante e autonomia, sendo esta última “um sistema complexo e dinâmico, individual e social, aninhado a outros subsistemas de aprendizagem [...] passando por momentos de retrocessos, estabilidade e avanços ao longo de toda a vida” (Borges, 2019, p. 167). A reflexão e a autonomia, juntas, propiciam movimentos necessários à ação dos sujeitos no desenvolvimento de diversas competências.

No modelo proposto por Borges (2019), conforme Figura 11, a autonomização, localizada ao centro do esquema, consiste em um processo que compreende a articulação

complexa entre diferentes sistemas, dentre eles a Reflexão, colocada em destaque. Para a autora, é necessária a mobilização da reflexão, de forma articulada a todos outros elementos do modelo, para o constante desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

Figura 11 - Modelo dinâmico de autonomia



Fonte: Borges (2019)

Fazemos esse destaque pois, apesar da autonomia não ser considerada uma competência socioemocional pelos quadros que articulamos, ela é apontada como tal no modelo encontrado por Silva e Behar (2023). Além de concordarmos com essa classificação, entendemos que a autonomia é fundamental para o desenvolvimento de outras competências voltadas ao reconhecimento de si, do outro e à tomada de decisões.

Freire (2015) defendeu a necessidade de se reconhecer e de valorizar a autonomia do aprendente, sendo a favor de uma postura educacional com consciência, reflexão e ação, tanto por parte dos aprendentes quanto dos educadores. Na mesma direção, Hooks (2017) orienta para a importância de ir além do conhecimento formal, restrito aos livros, enfatizando a aprendizagem que emerge de nossa vivência no mundo. Esses fundamentos dialogam com a noção de desenvolvimento de competências para a

vida, sustentada na articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes em diferentes situações e contextos (Zabala; Arnau, 2010).

Diante do exposto, compreendemos a importância de fortalecer a competência socioemocional do autoconhecimento nos processos de ensino e aprendizagem, associada à autonomia e a reflexão, visando alcançar a chamada aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning - SEL*), definida como

SEL é o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam o conhecimento, as habilidades e as atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e atenciosas (CASEL, 2020, p.1, tradução nossa).

A aprendizagem socioemocional contempla o desenvolvimento das competências socioemocionais, com o objetivo de adquirir, desenvolver e aplicar os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada, saudável e empática (Marin et al., 2017; Marin; Alvarenga, 2022; Cavalcanti, 2023). Entretanto, ainda não há consenso sobre as melhores práticas para promover e mensurar o desenvolvimento das competências socioemocionais, especialmente no contexto brasileiro (Santos; Primi, 2014; Marin et al., 2017).

Para além de avançarmos na promoção da aprendizagem socioemocional, acionamos o conceito de *aprendizagem social* defendido por Braga (2008). Para o autor, existe uma diferença entre *processo educacional* e *aprendizagem social*: o primeiro é necessariamente baseado em uma intencionalidade formadora, previamente planejada e com objetivos claros; já a aprendizagem social se desenvolve cotidianamente, de modo experimental, quando o sujeito enfrenta desafios e dificuldades, sendo um processo no qual “o aprender se destaca efetivamente do ensinar” (Braga, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento de competências socioemocionais se aproxima da aprendizagem social, pois se configura como um processo de apropriação individual, contínuo e situado no cotidiano. Esse aspecto dialoga com outro conceito proposto por Braga (2010), o de processo tentativo, originalmente elaborado para pensar os processos comunicacionais, mas que consideramos pertinente para refletirmos sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais. Trata-se de processos não lineares, marcados por avanços e recuos, em constante articulação com os contextos vivenciados.

Assim, entendemos a aprendizagem socioemocional, a exemplo da aprendizagem social, como um *processo tentativo*, que se constrói de modo progressivo e não definitivo, à medida que os sujeitos se relacionam com suas experiências.

Dessa forma, ao reconhecermos que a aprendizagem socioemocional se constrói de modo processual e situado, compreendemos também que sua valorização exige um olhar ampliado sobre o sujeito e sobre os contextos nos quais ele está inserido. Esse entendimento nos conduz a considerar os princípios da complexidade (Morin, 2010) no âmbito do conhecimento da condição humana.

Por isso, acreditamos que essa pesquisa está alicerçada no reconhecimento do sujeito inserido em um mundo complexo, tal como o próprio conceito de competência e suas variações/segmentações. Logo, para além do que seria “ensinar a viver”, nos lançamos a colaborar com a construção de um produto educacional que enfatiza o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional, entendendo, a partir de Morin (2022), que conhecer e aprender no mundo precisam se reverter em sabedoria para si mesmo.

PARTE II

**ANÁLISES E
RESULTADOS**

3 CONFIGURAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 Histórico e diretrizes formativas da Graduação em Medicina da UFPA

A Faculdade de Medicina (FAMED) é a subunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará (UFPA) para a qual foi direcionada nossa proposta de intervenção. Conforme Miranda e Abreu Júnior (2009), trata-se de uma faculdade centenária, fundada em 9 de janeiro de 1919 e instalada em 9 de maio do mesmo ano, antes mesmo do estabelecimento da UFPA.

A UFPA foi instituída em 2 de julho de 1957, pela Lei nº 3.191, sancionada pelo então presidente Juscelino Kubitschek, a partir da união de sete faculdades, entre as quais estava a FAMED (UFPA, 2025a).

Desde 2022, a FAMED está vinculada ao recém-criado Instituto de Ciências Médicas (ICM), o que lhe conferiu maior autonomia, favorecendo mudanças recentes no curso (UFPA, 2025b). Além do curso ofertado em Belém, desde 2016 a UFPA também forma médicos no Campus Universitário de Altamira, como parte do projeto de interiorização iniciado em 1986.

Assim como ocorre em outras Instituições de Ensino Superior (IES), a graduação em Medicina na UFPA sempre foi altamente concorrida e figura entre os mais concorridos cursos no vestibular da instituição. Especificamente no curso de Medicina da FAMED Belém, são ofertadas anualmente 150 vagas para ingresso regular e 2 vagas adicionais para pessoas com deficiência (PcD). A oferta é na modalidade presencial, com regime integral, conferindo ao final do curso o título de Bacharel em Medicina.

Dentre as 150 vagas ofertadas para o curso de Medicina no vestibular do ano de 2025, cinquenta por cento delas são vagas de ampla concorrência, que se refere a todos os candidatos e, as outras exclusivamente para os candidatos que

[...] cursaram integralmente o ensino médio ou equivalente em escola pública ou que cursaram escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniada com o poder público ou que tenham cursado integralmente o ensino médio no âmbito da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, ou tenham obtido certificado de conclusão com 8 base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, possuem renda familiar bruta (sem descontos) mensal inferior ou igual a 1 (um) salário-mínimo nacional per capita, autodeclararam-se pessoas negras de cor preta ou pessoas negras de cor parda, ou pessoas indígenas, ou pessoas quilombolas e/ou são pessoas com deficiência e vagas adicionais para pessoas com deficiência,

independentemente de origem escolar (pública ou privada) ou condição socioeconômica (Grupo PCDA). (UFPA, 2025c)

O curso está estruturado em 12 períodos, com carga horária total de 7.482 horas, e duração mínima de seis e máxima de nove anos (UFPA, 2025b). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estabelece como um de seus objetivos formar médicos conhecedores da realidade regional, incentivando a fixação desses profissionais nas comunidades do estado, retornando com contribuições na melhoria da saúde das diferentes localidades.

Nos últimos anos, o curso passou por transformações para atender às demandas do mercado de trabalho e da população. Um exemplo foi o de flexibilização curricular, instituído pela UFPA em 2018, visando desenvolver competências além das tradicionalmente associadas ao desenvolvimento técnico-científico¹⁴. De forma prática, para atender ao desenvolvimento dessas novas competências, o curso vem incorporando metodologias ativas e inovadoras para a formação profissional dos estudantes (UFPA, 2025b), embora seu percurso formativo não esteja estruturado de maneira integral e nem centrado em um método ativo específico.

É importante destacar a atualização mais recente do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina, prevista para iniciar com as turmas de 2025. O referido projeto mantém a estrutura curricular do PPC de 2010, porém incorpora novas metodologias de ensino e componentes curriculares, como o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o componente Saúde e Espiritualidade, previamente ofertados de forma optativa ao longo dos últimos anos (UFPA, 2025b). Esses ajustes indicam uma proposta formativa que busca contemplar o desenvolvimento complexo e integral dos futuros médicos, considerando também as demandas do contexto territorial e cultural da Amazônia.

Ao analisarmos o atual PPC da graduação em Medicina, identificamos a menção a competências gerais, não necessariamente descritas como competências socioemocionais, a saber: tomada de decisões, comunicação e educação permanente. A partir das descrições apresentadas, entendemos que essas competências dialogam com

¹⁴ A flexibilização curricular foi instituída por meio de Resolução n. 5107 de 26 de outubro de 2018, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA, disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Editais/Resolu%C3%A7%C3%A3o%205.107%20-%20Aprova%20as%20diretrizes%20para%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20Curriculra%20dos%20cursos%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o..pdf>

as competências socioemocionais delineadas tanto pelo *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020) quanto pelo *CASEL* (2020; 2025a).

Além das competências gerais, o PPC menciona aspectos relacionados ao bem-estar, à comunicação adequada, ao reconhecimento social dos pacientes e da comunidade, entre outros, que se mostram compatíveis e potencialmente favoráveis à proposta de intervenção desta pesquisa. Nos descritores das competências gerais, observamos habilidades que corroboram o desenvolvimento de competências socioemocionais. Por exemplo, a competência geral “Atenção à Saúde” demanda que o discente, ao final do curso, seja capaz de “[...] **pensar criticamente**, analisar os problemas da sociedade e procurar soluções para os mesmos” (UFPA, 2025b, p. 19, grifo nosso).

No caso da competência “Liderança”, o foco é que o estudante se desenvolva para interagir “[...] de forma responsável, **empática** e com **habilidade de comunicação** eficaz para a integração harmoniosa com os membros da equipe da saúde; ... Investir em autoaprendizagem e **autoconhecimento**” (UFPA, 2025b, p.20, grifo nosso).

A leitura do projeto evidencia que ele foi planejado e organizado para possibilitar a resolução de problemas complexos e a mobilização de múltiplos saberes, especialmente por meio da adoção de metodologias ativas nos componentes curriculares, como nas atividades de Casos Motivadores e Habilidades Médicas, presentes em diferentes semestres do curso (UFPA, 2025b). Contudo, o descritivo dessas atividades não explicita a proposição intencional de estratégias voltadas ao desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes socioemocionais.

Para compreender melhor o contexto desta pesquisa, consideramos também a Avaliação Interna da Instituição, o Avalia, realizada semestralmente por docentes e discentes (UFPA, 2025b). Os dados são compilados por um comitê avaliativo composto por três professores e um número não informado de estudantes. Nesse processo, os discentes avaliam itens relacionados ao planejamento, às atividades desenvolvidas e ao *feedback* das avaliações, por meio de 18 questões, sendo três abertas e as demais objetivas, com respostas em escala *Likert*.

O Avalia é considerado importante pela coordenação do curso, pois fornece informações processadas e repassadas aos coordenadores de módulos, visando aprimorar os ambientes de ensino e aprendizagem, conforme disponibilizado no *site* da

FAMED Belém¹⁵. no site da FAMED Belém. Reconhecemos que processos avaliativos favorecem reflexões e podem contribuir para o desenvolvimento de diversas competências, como autoconhecimento e consciência social. Especificamente no caso do Avalia, entendemos que ele constitui um processo relevante tanto para a instituição quanto para os estudantes, ao estimular uma cultura regular de avaliação. Apesar de não focar diretamente no desenvolvimento de competências, o Avalia revela um perfil potencialmente mais receptivo dos discentes a experimentarem um produto educacional voltado ao fomento de competências socioemocionais.

Ainda com o objetivo de compreender o contexto da Faculdade de Medicina e os processos vivenciados pelos estudantes, público desta pesquisa, realizamos seis entrevistas semiestruturadas, com o então vice-diretor da FAMED e cinco docentes egressos da instituição.

Para apresentar os achados dessas entrevistas, priorizamos o relato dos principais pontos destacados pelos entrevistados, citando suas falas de forma direta ou indireta, organizadas por temas considerados mais pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa.

A seguir, detalhamos as informações prestadas pelo então vice-diretor da FAMED Belém.

3.2 Percepções da vice-direção da Faculdade

A entrevista com o vice-diretor foi realizada no dia 26 de agosto de 2024, no período da manhã, na sala da direção localizada no prédio da Faculdade de Medicina (FAMED) na UFPA, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos.

Embora tivéssemos elaborado um roteiro semiestruturado, a entrevista foi predominantemente conduzida por meio de relatos livres e espontâneos das experiências do vice-diretor com os discentes, com destaque para dois pontos principais, descritos a seguir.

¹⁵ Informações disponíveis em <https://www.faculadamedicina.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/161-famed-inicia-etapa-final-de-avaliacao-interna>

3.2.1 Lacunas na atuação e formação docente

De acordo com o vice-diretor da FAMED Belém, a maior parte dos professores atuantes na Faculdade possui formação em Medicina, com especialidades diversas (clínicos gerais, reumatologistas, pediatras e outros) e ingressou em sala de aula sem uma preparação específica atuação na docência de Ensino Superior. Para o vice-diretor, “ [...] ser professor é um negócio muito maior assim. Ah, eu sou médico, sou médico que dá aula, é isso” (Vice-diretor). O próprio entrevistado relatou que sua busca por atualização e especialização em questões pedagógicas partiu de interesse pessoal, sem incentivo ou cobrança por parte das Instituições de Ensino nas quais atuou.

Segundo o professor, a lacuna existente na formação dos docentes da FAMED contribui para a ocorrência de conflitos entre professores e alunos. Durante a entrevista, o vice-diretor exemplificou essa situação relatando um caso de conflito recente entre docente e discente, que, em sua avaliação, ocorreu porque os professores, em geral, não atentam para a importância de conhecer o perfil e o contexto dos estudantes, para além de seu desempenho em sala de aula.

Em decorrência disso, a gestão da Faculdade é frequentemente chamada a intervir na mediação de problemas cotidianos de sala de aula, que poderiam ser evitados caso os docentes estivessem mais atentos e abertos às especificidades dos processos de ensino e aprendizagem. O vice-diretor reconheceu, entretanto, que há professores que se constituem em referências positivas no trato com os alunos e que, por essa razão, também atuam como mediadores. Esses docentes são, inclusive, convidados a colaborar, sobretudo em processos de acolhimento de discentes que apresentam algum diagnóstico e/ou demandas específicas que requerem maior atenção.

3.2.2 Perfil dos discentes

Em relação aos desafios enfrentados pelos discentes no decorrer do curso, grande parte do relato apresentado pelo vice-diretor foi relacionado a casos dos discentes com especificidades como as de Pessoas com Deficiência (PcD). No entanto, considerando o foco da pesquisa, nos dedicamos a analisar questões rotineiras vividas de forma comum ou predominante a maioria dos estudantes de Medicina.

Segundo ele, o desafio começa antes mesmo do ingresso na graduação, ainda no período pré-vestibular. Em suas palavras: “A galera que chega para medicina, eles não são os melhores, são sobreviventes”. Ao ingressar no curso, os discentes se deparam com uma carga horária elevada, que, por ser integral, exige também estudos em casa, demandando alta capacidade de organização.

O vice-diretor relatou que o PPC vigente até 2024 tinha mais de 9.000 horas, e que, com a revisão recentemente aprovada, se reduziria um pouco dessa carga para o aluno, favorecendo a vida do discente.

São mais de 2000 mil horas que a gente está cortando, para que esse aluno tenha mais tempo de viver. [Atualmente], ele não tem tempo de fazer absolutamente nada da sua vida. E mesmo assim ainda vai ser muito pesado (vice-diretor).

Outro aspecto destacado pelo vice-diretor foram as motivações para escolher Medicina no Vestibular. Pela ampla concorrência do curso, segundo o professor, muitos discentes que desejavam seguir para outras profissões, acabam sendo pressionados por suas famílias e pelas instituições onde fazem o Ensino Médio, a aplicarem suas candidaturas para o curso de Medicina, dada à chance de aprovação.

Assim, de acordo com o vice-diretor, há estudantes que já ingressam no curso em situação de sofrimento, seja por terem feito a escolha profissional sob pressão, seja em razão da exaustão acumulada durante o Ensino Médio. Esse quadro tende a ser agravado pela elevada carga horária e pelo nível de cobrança característicos da graduação em Medicina. Nesse contexto, segundo o gestor, alguns discentes acabam recorrendo a válvulas de escape, como o uso de drogas, ou, em situações mais extremas, ao suicídio, fenômenos que, conforme relatou, já foram observados em sua experiência como professor e vice-diretor da FAMED.

No outro semestre, de duas tentativas de suicídio, uma era do primeiro semestre. E não fomos nós que enlouquecemos o aluno. Já chegou mal. E aí vem os agravantes da universidade. Ele chegou mal? Chegou péssimo! Mas não pode trancar porque tem que cumprir um semestre. Tem que fazer o semestre, aprovar, trancar no semestre seguinte. Aí tu deixas o cara aí se arrastando. (vice-diretor)

Vale ressaltar que casos de sofrimento e adoecimento mental são ocorrências comuns nos cursos de Medicina de diferentes contextos e, extrapolam os níveis de adoecimento da população em geral (Ferreira *et al*, 2023; Lourenço *et al*, 2021; Conceição *et al*, 2019).

O entrevistado ressaltou, ainda, que, para além do percurso formativo no curso de Medicina, as etapas subsequentes da vida do futuro médico tendem a ser cada vez mais

desafiadoras, seja em razão da pressão constante, seja pela falta de tempo. Essa consideração refere-se, principalmente, à etapa imediatamente posterior à conclusão da graduação: a Residência Médica, caminho mais comumente seguido pelos estudantes.

Outro aspecto mencionado diz respeito ao impacto de situações de reprovação no decorrer do curso. No caso específico da FAMED Belém, tal bloqueio pode ocorrer ao final do bloco 8 (oitavo semestre), momento em que o discente fica impedido de prosseguir sem ter cumprido integralmente as disciplinas e atividades previstas no currículo até aquele estágio.

Segundo o vice-diretor, como o curso é ofertado em período integral, os alunos raramente conseguem cursar a disciplina pendente no período letivo regular, em razão da ausência de espaços livres na semana. Dessa forma, para não serem deslocados da turma de origem, optam por cursar a disciplina no chamado período intervalar, realizado durante as férias, o que representa mais um fator de sobrecarga para os discentes.

Em contraponto a esses desafios, o vice-diretor salientou que, embora muitos estudantes cheguem ao curso já cansados e pressionados em virtude das exigências do Ensino Médio e/ou dos cursos preparatórios, trata-se, em sua maioria, de jovens inteligentes, persistentes e autônomos. Segundo o professor,

A taxa de sucesso da medicina é sempre das melhores. Todo mundo entra, todo mundo sai. Raramente alguém fica pelo caminho, por mais adoentado que esteja. Eles vão e se arrastam, mas não desistem. (vice-diretor)

Faz parte do perfil da medicina não procurar ajuda. Faz parte, está na literatura. Ele não procura ajuda, ele deixa até quando não aguenta mais. [...], mas a grande maioria consegue fazer (vice-diretor)

Pois é, esse cara é sabido, mas por dentro, o caos total. (vice-diretor)

Uma das consequências frequentemente identificadas entre os estudantes de Medicina é o *burnout*, uma síndrome caracterizada por exaustão emocional, desumanização e baixa realização profissional, resultante da exposição prolongada ao estresse (Cazolari *et al.*, 2020). Assim, é necessário atentar-se a esses comportamentos e desafios, pois, embora características como autonomia e resiliência sejam inicialmente percebidas de forma positiva, elas também podem desencadear estresse crônico, depressão, ansiedade e burnout.

3.3 Percepções de docentes-egressos da FAMED

Antes de descrevermos os principais achados das entrevistas com docentes-egressos da FAMED e os subsídios que forneceram ao desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa, apresentamos, no quadro 2, o perfil desses participantes.

Quadro 2 - Perfil dos docentes-egressos entrevistados

DOCENTES / CARACTERÍSTICAS	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	26	39	31	35	43
Cor/Origem étnica	Branca	Branca	Branca	Branca	Parada
Período da Graduação em Medicina	2016 a 2021	2002 a 2009	2012 a 2018	2013 a 2019	1999 a 2005
Tipo de vaga no ingresso ao curso	Cota Escola - Pública	Ampla concorrência	Ampla concorrência	Ampla concorrência	Ampla concorrência
Tipo de IES em que cursou o Ensino Médio	Público	Público	Particular	Particular	Particular
Tipo de IES em que realizou pré-vestibular	-	-	Particular	Particular	-
Renda familiar mensal da família (início da graduação)	R\$ 2.001 a R\$ 5.000	R\$ 5.001 a R\$ 8.000	R\$ 8.001 a R\$ 11.999	Acima de R\$ 12.000	R\$ 8.001 a R\$ 11.999
Renda familiar mensal (atual)	Acima de R\$ 12.000	Acima de R\$ 12.000	Acima de R\$ 12.000	Acima de R\$ 12.000	Acima de R\$ 12.000
Especialidade médica/Área de atuação	-	Clinica Médica	Clinica Médica	Clinica Médica	Reumatologia
Formação a nível de pós-graduação	Mestrado Profissional em Ensino (em andamento)	Mestre em Neurociência e Biologia Celular	Mestrado em Saúde na Amazônia	Doutorado em Doenças Tropicais (em andamento)	Doutora em Ciências Médicas
Tempo de docência	1 ano e 6 meses	11 anos	4 anos	3 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações das entrevistas e do questionário de Perfil Socioeconômico.

Conforme os perfis detalhados no quadro 2, os entrevistados possuem origens sociais e econômicas distintas, bem como trajetórias diversas quanto ao ingresso no curso, ao tipo de atuação e ao tempo de experiência docente. Essa diversidade nos revelou diferentes relatos e pontos de vistas trazidos nas entrevistas, sobretudo, no que tange ao desenvolvimento de competências entre os discentes de graduação de Medicina.

Ao todo, contamos com a participação de três mulheres e dois homens, quatro autodeclarados brancos e um pardo, sendo o docente mais jovem com 26 anos e o mais maduro com 43 anos. Além da diversidade de faixas etárias, o contato com os cinco docentes nos possibilitou acessar informações sobre o contexto da graduação em Medicina em diferentes períodos, abrangendo desde o final da década de 1990, quando a docente 5 ingressou na graduação, até 2021, ano em que a docente 1 concluiu o curso.

Dentre os entrevistados, apenas uma médica (docente 1) ingressou na universidade por meio de reserva de vaga para política afirmativa (cota de Escola Pública). No período de vestibular das docentes 2 e 5, não havia políticas de cotas em vigor. No que tange às condições de estudo antes da graduação, três docentes cursaram escolas particulares e, no caso de dois deles, também o pré-vestibular privado; os demais estudaram em escolas públicas de Belém.

Vale ressaltar que todos os entrevistados já residiam em Belém ou na Região Metropolitana de Belém (RMB) antes da graduação, portanto não houve participantes que precisaram se deslocar de suas cidades para cursar o Ensino Superior, situação relativamente comum entre estudantes da UFPA.

Com relação à renda familiar anterior à graduação, apenas a docente 1 declarou renda inferior a R\$ 5.000,00, enquanto o docente 4 informou renda superior a R\$ 12.000,00; os demais situavam-se em uma faixa intermediária entre esses valores. Atualmente, todos possuem renda familiar acima de R\$ 12.000,00.

Quatro dos docentes atuam na área de Clínica Médica, havendo apenas uma especialista em Reumatologia. Todos os entrevistados atuam como docentes no período final do curso que compreende o Internato, realizado entre o 9º ao 12º semestre do curso. Com relação ao tempo de atuação como professor(a)/preceptor(a), temos a docente 2 com maior período, com 11 anos de atuação enquanto a docente 1 com menor período, com 1 ano e 6 meses de atuação.

As vivências e relatos compartilhados nas entrevistas permitiram identificar aspectos característicos do contexto dos discentes de Medicina da UFPA, incluindo pontos

que podem ser comuns à maioria dos atuais estudantes e egressos da FAMED. Sabemos que cada percurso formativo é único e que, em todos, há limitações e dificuldades para uma análise completa e abrangente. Por esse motivo, optamos por relatar exclusivamente as percepções trazidas pelos docentes-egressos, sem pretensão de generalização ou aproximação direta com todas as realidades educacionais dos discentes.

A partir das vivências e dos compartilhamentos realizados por esses professores nas entrevistas, pudemos identificar aspectos característicos do contexto dos discentes de Medicina da UFPA, destacando pontos que possivelmente se estendem a grande parte dos atuais estudantes e egressos da FAMED. Reconhecemos, contudo, que cada percurso formativo é singular e que sempre haverá limitações e desafios para uma análise abrangente do contexto de formação. Por esse motivo, optamos por relatar apenas as percepções trazidas pelos docentes-egressos, sem a pretensão de realizar generalizações ou estabelecer aproximações com as diversas realidades educacionais dos discentes.

3.3.1 Escolhas profissionais e atuação na preceptoria e docência

Em determinado momento das entrevistas, pedimos que os docentes nos contassem como se tornaram preceptores da FAMED. A docente 1 relatou que o interesse surgiu ainda durante a graduação, quando atuou como monitora de disciplina. Segundo ela: *“Durante o começo da faculdade, fui entrando em contato com a docência por meio das monitorias e era algo que me dava uma grande satisfação fazer parte. Eu gostava muito.”* (Docente 1).

Uma de suas motivações para atuar como preceptora foi oferecer uma experiência diferente daquela vivida ao longo de sua formação, marcada por frustrações em processos conduzidos por outros profissionais: *“O meu princípio foi fazer o que eu gostaria de ter tido. Oferecer a experiência que eu gostaria de ter vivido.”* (docente 1).

O docente 3 escolheu atuar como preceptor, antes mesmo de definir a especialidade que seguiria na carreira médica. Durante o curso, ele participou da Federação Internacional de Associações dos Estudantes de Medicina (IFMSA), uma Organização Não Governamental (ONG), por meio da qual se envolveu em campanhas, projetos e capacitações. Ao longo do curso, ele pode vivenciar experiências diversas, conforme relatou em sua entrevista:

[...] o que tinha nessa ONG, que era uma coisa que eu gostava, é que além da parte de saúde, de medicina, a gente fazia, a gente recebia e fazia treinamentos de outras coisas, fora médico, fora a vida médica. Então, assim, a gente tinha treinamento sobre apresentações orais, sobre comportamento, sobre trabalho em grupo, sobre feedback (Docente 3).

Ao final do curso, ingressou quase simultaneamente na Residência Médica e no Mestrado Profissional. Posteriormente, recebeu o convite de uma professora para atuar como preceptor em uma universidade privada e iniciou sua trajetória docente aos 26 anos. Poucos meses antes desta entrevista, havia assumido turmas no curso de Medicina da UFPA.

O docente 4 iniciou a docência de forma informal durante a residência em São Paulo. Nessa experiência, ele vivenciou uma cultura institucional que fomentava o perfil de ensinar o que fazia sentido para ele, conforme relatou na entrevista:

A docência surge porque onde eu fiz residência é cultural tu ser mini professor [...] Em São Paulo, isso é cultural. No segundo ano, a tua função é ensinar quem está um ano abaixo. Então vi que eu gostava disso. Tipo assim, eu conseguia construir relações boas, mesmo tendo assim uma mini hierarquia e repassar o conhecimento de forma que os R-(menos) que a gente fala, gostavam e aquilo me fazia muito bem, porque eu sentia que valorizava mais o trabalho de ser médico e ser clínico (Docente 4).

Assim, ao retornar de São Paulo para Belém, em 2021, ele assumiu o cargo de preceptor em turmas de uma universidade privada e, há quatro meses, também passou a atuar em turmas da UFPA. Cabe destacar que o objetivo de se tornar professor sempre fez parte de sua trajetória profissional. Nesse sentido, ao concluir a residência, realizou um Mestrado Profissional e, atualmente, cursa o Doutorado Acadêmico na área de Saúde Tropical, de modo a atender às exigências previstas para concursos de professores efetivos da UFPA.

A docente 2 relatou um percurso diferente dos demais pois, na própria graduação, se dedicou à pesquisa, fazendo iniciação científica com um professor do curso. Esse fato foi, inclusive, algo que a manteve no curso inclusive, pois ela tinha dúvidas se ela realmente gostava da Medicina.

No primeiro ano, em vários momentos eu pensei em desistir, que não era isso que eu queria. Não era bem isso. Eu gostava muito mais da biologia do que da medicina em si, né? E só que aí teve um professor específico no meu primeiro semestre, que ofertava monitoria no segundo semestre (...) Eu estudei, me dediquei para conseguir a vaga.(...) Ele estava voltando de um pós-doutorado, então ele estava montando uma linha de pesquisa nova. Então aquilo me encantou e o que me manteve na medicina foi aquilo. (Docente 2)

A docente optou inicialmente pela pesquisa científica e, ao final do curso, decidiu ingressar no Mestrado Acadêmico em vez de seguir diretamente para a Residência Médica. No último semestre do mestrado, iniciou a Residência no Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUJBB), local onde já desenvolvia suas pesquisas. É mister destacar a compreensão da docente 2 perante suas escolhas profissionais:

[...] tudo vai depender de um autoconhecimento, né? De eu entender que eu não me dediquei a clínica durante a graduação, né? Eu me dediquei à pesquisa. Então o caminho mais óbvio era eu ir para conseguir um título daquilo que eu construí durante a graduação, né? [...] Mas aí, enquanto eu estava no mestrado, eu comecei a trabalhar, né, como médica ... na atenção primária, [...] e aí você vê um pouquinho de tudo [...] e aí eu entendi que o que eu gostava mesmo era da clínica médica. Assim, eu parei para estudar para residência. Aí eu passei na residência e nos primeiros seis meses da residência eu finalizei o mestrado (Docente 2).

Com a conclusão do mestrado, passou a se dedicar à carreira médica e, posteriormente, à preceptoria. Atualmente, afirma que planeja ingressar no Doutorado na área de Ensino, campo ao qual vem se dedicando nos últimos anos.

A docente 5 destacou que a docência não fazia parte de seus planos iniciais. Após concluir a graduação, realizou Residência em Clínica Médica e, posteriormente, em Reumatologia, ambas em São Paulo. Ao final da segunda residência, iniciou sua atuação como reumatologista. Nesse período, surgiu a oportunidade de cursar o Doutorado na Universidade de São Paulo (USP), incentivada por seu chefe e pela decisão de não retornar a Belém naquele momento.

E aí eu tive a oportunidade, logo quando terminei a residência de fazer doutorado na USP, que era um programa direto. Então a vida acadêmica ela fluiu. Ela não foi uma meta, tá? Não foi uma coisa. Quero ser professora. Vou estudar pra isso. Ela fluiu. Eu tive a oportunidade. Eu vi o edital (Docente 5).

Durante o doutorado, passou a se interessar pela docência e, ao concluí-lo, foi aprovada em processo seletivo da UFPA para atuar como preceptora na área de Clínica Médica. Desta forma, ela iniciou seu percurso como preceptora na UFPA e segue até os dias atuais.

3.3.2 Experiências como discentes do curso

Um dos objetivos das entrevistas foi identificar elementos característicos da vivência formativa no curso de Medicina da UFPA. Mesmo reconhecendo que cada

trajetória é única, os relatos dos docentes-egressos permitiram destacar momentos considerados mais desafiadores do curso e que podem exigir mais ou menos dos estudantes.

Entre as reflexões suscitadas durante as entrevistas destacamos a referente à divisão do curso em três blocos, sendo o primeiro o básico, o segundo clínico e o terceiro o internato. Cada um destes blocos possui a duração de dois anos e as suas características são claramente diferentes entre si. No básico, são as disciplinas bases como biologia celular, imunologia e outras, ministradas por professores que, em sua maioria, não são médicos, com uma metodologia de ensino tradicional utilizando aulas expositivas e altas demandas de estudos para casa.

[...] no básico que a gente tem aula ... assim, das 8 às 18. No slide e o professor falando, falando, falando. Um livro gigante para ler o capítulo e prova.. É isso. Assim, sabe, professores que na maioria das vezes não são da medicina, são de outras áreas do conhecimento. E é bem cansativo, muito, muito cansativo (Docente 1).

O bloco clínico introduz disciplinas específicas da Medicina, como Pediatria, Ortopedia e Dermatologia, lecionadas por médicos. Nesse período, a carga horária em sala diminui, permitindo maior autonomia para o estudante se dedicar às áreas de interesse:

Sobre esse momento, os docentes compartilham que:

[...] começa a ficar tranquilo, porque os professores são médicos, aí não vão, dão uma hora de aula, entende? Sem querer criticar a classe, mas criticando (Docente 1).

[...] na minha época eu fiz escolhas. Então, tipo assim, tinham aulas que eu achava que não iam ser produtivas. Eu não ia né? Ah, mas o professor cobra presença? Então, se ele cobra a presença, eu vou, mas se ele não cobrar, eu não ia, né? Eu estudava só. Era uma escolha que eu fazia (Docente 2).

Aí depois eu comecei a ver como é que eu tinha que organizar meu estudo limitando para ter uma boa qualidade de vida minimamente com a academia e com os amigos. Sim, esse esse meio do curso (Docente 4).

O último bloco do curso, o internato, corresponde à etapa prática do estágio, realizada em hospitais sob a supervisão de docentes preceptores. Nesse período, a intensidade das atividades pode variar de acordo com os módulos, os professores envolvidos e, ainda, com a rotina individual de estudos voltados à preparação para a prova de residência. Para a docente 1 *“...nem sempre é também. Tem módulos e módulos”*.

Entretando, para o docente 4:

Quando chegou no final do curso assim, foi outro momento muito pesado na minha vida (...) tinha que te virar para estudar para a prova, para vir para cá

(hospital). Aí, na época eu tinha que viajar para o Estado para fazer prova. Aí se eu faltava lá, tinha que repor (Docente 4).

Ainda em relação à fase do internato, mas sob a perspectiva da organização do curso, é relevante destacar a complexidade dessa etapa segundo a visão da gestão. O vice-diretor informa que há um coordenador geral do internato e que cada um dos módulos também conta com um coordenador específico. Tal estrutura é necessária porque cerca de 300 alunos participam desse período, havendo, como mencionado anteriormente, uma rotação quinzenal entre os diferentes cenários de preceptoria de cada módulo.

Nos demais blocos do curso, há coordenadorias que apoiam a gestão. No entanto, conforme explica o vice-diretor, *“e é isso que eu to tentando fazer agora. Que alguém, que exista esse cargo. Só que é um cargo que está sendo acumulado pela gestão”*. Com isso, ele se refere à necessidade de descentralizar as demandas de alunos e professores, atualmente mediadas diretamente por ele, para que sejam geridas por coordenadores responsáveis por cada área.

No que se refere à rotina individual de estudos e à forma de organização dos discentes, observamos certa diversidade de estratégias, mas não identificamos relatos que indicassem sofrimento, pressão excessiva ou outros aspectos negativos. Os docentes-egressos destacaram que, embora houvesse uma elevada carga de estudos e fosse necessário renunciar a compromissos sociais, conseguiam, na medida do possível, organizar-se de modo a conciliar as exigências acadêmicas com a vida pessoal.

Eu lembro que eu tinha minha dupla de estudo, então eu tinha a minha, minha companheira de estudo, que a gente estudava e assim nós éramos complementares, né? Então, tipo, ela estudava, ela precisava ouvir, eu precisava ler. Então eu lia, ela ouvia e a gente conseguia complementar [...] Mas a graduação, graduação em si, não foi, não foi algo de outro mundo. Tinha algumas disciplinas específicas que eram mais puxadas e que a gente parava e se dedicava mais. Mas em geral, não (Docente 2).

Uma parte considerável dos docentes-egressos relatou já estar habituada a uma rotina intensa de estudos antes da Medicina ou possuir afinidade com o ato de estudar, motivo pelo qual esses momentos não foram percebidos de forma negativa. No entanto, segundo a docente 1, ao observar seus colegas, identificava uma diversidade de experiências frente às avaliações e aos estudos, havia aqueles com maiores dificuldades, bem como os que sentiam mais fortemente o peso das provas. Para a docente 1 *“Tinha todo um espectro, né? Pessoas com muita facilidade sim e pessoas com muita dificuldade. E*

“pessoas que tinham muito problema com métodos de avaliação, por exemplo, falou em prova e aí já passava mal. Aquilo já era devastador”.

O docente 3 relatou que sempre se considerou uma pessoa ansiosa:

[Eu] tinha muito medo. Não da interação social, mas assim da exposição, de apresentar, de trabalho, de ter que ser visto. Isso eu lembro que era uma coisa bem difícil no início para mim, mas que depois eu fui me acostumando, né? [...] Mas foi bem cansativo, emocionalmente falando, principalmente, para lidar com as situações que eu não estava acostumado, né? Porque sempre era muito aula, receber o conteúdo [...] tinha muita questão de trabalho para apresentar seminário, o contato com o paciente. Então eu acho assim que foi mais difícil.
(Docente 3)

Todos os entrevistados ressaltaram, como aspecto positivo, a importância do relacionamento com os colegas de curso. Os docentes 2 e 4 destacaram, especialmente, a diversidade de pessoas que compõem a comunidade acadêmica da UFPA. Esse aspecto foi descrito como um ponto favorável e, no caso da docente 2, foi determinante para que ela escolhesse a UFPA em vez da universidade estadual onde chegou a iniciar o curso. Para ela,

[...] diversidade é algo que impacta. Tipo, você conviver com pessoas diferentes, de realidades diferentes. E assim, eu não falo só da medicina, eu falo da UFPA, né? (...) Pra ir pra UFPA eu tinha que andar três quarteirões pra pegar um ônibus socado. Eu ia pendurada na porta, entendeu? Eu tinha que acordar muito mais cedo, mas eu ia feliz porque eu ia conhecer gente nova, eu ia ver coisas novas, né?
(Docente 2).

O docente 3 fez referência a rede de apoio que ele construiu na graduação, sobretudo, os grupos de convivência que se formaram durante a sua experiência na IFMSA, constituídos por discentes de diferentes períodos do curso de Medicina.

A formação de laços também nessa ONG foi uma das coisas mais importantes assim, eu acho que foi uma das coisas que. Meio que tinha uma rede de apoio boa assim. Mesmo sendo alunos de semestres diferentes, ... a gente conseguia trocar essas informações e talvez se sentia um pouco mais acolhido. Eu acho que ali, pelo menos no início do curso, foi uma das coisas mais positivas para mim. Eu acho que foi o que mudou muito, não a minha personalidade, mas a minha maneira de se comportar (Docente 3).

Outro aspecto importante foi o desenvolvimento de habilidades sociais, segundo o docente 3. *“[...] o ganho assim, pra mim, foi a questão da timidez, de eu conseguir ser menos tímido, ter mais contato com outras pessoas”* (Docente 3). Para a docente 1, o crescimento pessoal durante o curso ocorreu em virtude de seu envolvimento com iniciativas externas à graduação, destacando-se um intercâmbio realizado em Minas Gerais, no período entre o bloco básico e o início da clínica, por meio da Associação de Estudantes de Medicina do Brasil (AEMED – BR).

Em 2018, fiz um estágio em Minas Gerais, que é tipo um intercâmbio nacional. E foi maravilhoso, maravilhoso. Eu voltei assim, empolgadíssima. Querendo aplicar aquilo que eu tinha aprendido, querendo estudar mais para poder aplicar mais. [...] me deixou muito, muito animada. Muito. Me fez me dedicar ainda mais ter um estágio bom. Entendeu? [...] me transformou. E a experiência e o aprendizado que eu tive me fizeram quem eu sou hoje. Assim, muito forte, muito forte mesmo (Docente 1).

Ao ser indagada a respeito dos aspectos positivos vivenciados em seu percurso formativo, a docente 1 destacou a importância de estreitar laços com o que ela chamou de *docentes inspiradores*, que a incentivavam a ser uma pessoa autônoma: *“Tiveram figuras ao longo da minha formação que me inspiraram. E como profissionais. Assim, muito pelo exemplo do que a gente via ali na prática, de como o professor tratava o paciente ou ensinava os alunos, muito pelo exemplo.”* (docente 1).

Essa professora também enfatizou a autonomia como uma competência central ao desenvolvimento do futuro médico. Segundo ela, *“Era muito positivo, também, me sentir minimamente autônoma a utilizar aquilo que eu sabia e conversar com o paciente, mesmo que eu não soubesse de fato o que fazer. Mas, era muito bom, muito bom vivenciar, vivenciar a autonomia. E os profissionais que me permitiam isso eram os que eu mais gostava”* (docente 1).

A docente 5, por sua vez, também ressaltou como ponto positivo do curso a presença de docentes inspiradores e os laços estabelecidos com os colegas de turma.

[...] o que eu tive mais de positivo foram alguns professores que me inspiraram muito. (...) inclusive a minha professora de reumatologia que me inspirou. Eu posso dizer que eu tenho um afeto por ela até os dias atuais. Ela é uma inspiração para mim e continua sendo. Então eu tenho isso por ela e por professores de outras disciplinas que eu não segui a especialidade, mas me inspiraram. Para mim isso é importante, e a relação com os meus pares também foi assim, foi algo muito positivo. A minha turma é muito positiva (Docente 5).

Assim como destacaram pontos positivos, durante as entrevistas, os docentes também mencionaram aspectos desafiadores ou mesmo negativos vivenciados ao longo do curso. A docente 1, por exemplo, relatou frustrações especialmente na etapa final, o ciclo do internato. Essa fase corresponde à prática realizada nos hospitais, em que cada grupo de estudantes é designado a acompanhar um médico. Sobre essa experiência, ela afirma: *“E aí tem aluno que fica com um médico super dedicado, super didático, super legal. E outros, como eu, que fiquei com uma pessoa, assim, que não era tão professor, sabe?”* (docente 1).

Além disso, a docente destaca a expectativa que nutria em relação a essa etapa, contrastada com o sentimento de frustração que emergiu a partir da vivência.

[...] todo mundo falava assim “Poxa, o internato é o melhor período da faculdade. Tu vai se sentir médico no internato. Vai ser muito bom”. Então as expectativas estavam lá em cima. E aí, quando eu cheguei [...] foi assim, uma grande frustração [...] Tipo, eu não tinha autonomia nenhuma. Não importava estar ali. Aliás, nenhum aluno importava estar no cenário de prática. Se estivesse ou não estivesse. Aí eu passei a faltar. [...] Em cirurgia pediátrica, por exemplo, a cirurgia acontecia independente dos alunos estarem lá ou não. Se os alunos conseguissem ver, se os alunos conseguissem aprender ou não, ainda era assim. Às vezes era um bebezinho e aí o cirurgião tava ali fazendo o trabalho dele e você não importava. Uma vez, eu e meu amigo, a gente ficou na sala de estar, que é onde os médicos descansam, assistindo as Olimpíada (Docente 1).

A docente 1 relatou que precisou buscar acompanhamento médico, inicialmente por meio de terapia e, posteriormente, com o uso de medicações. Ela destacou que, em seu grupo mais próximo de colegas, composto por seis discentes, quatro também necessitaram de tratamento medicamentoso para lidar com quadros de ansiedade e depressão. Reconhecemos que a ansiedade e a depressão são questões amplamente presentes na sociedade contemporânea; entretanto, manifestam-se de maneira ainda mais recorrente entre estudantes de Medicina (Ferreira *et al*, 2023; Lourenço *et al*, 2021; Conceição *et al*, 2019).

Entre os desafios apontados pela docente 1, a persistência ocupou lugar de destaque, tanto no início quanto no final do curso. Ela sintetizou esse aspecto ao afirmar: “*Persistir apesar de tudo*” (Docente 1). Nesse sentido, explicou que, no início da graduação, tal persistência esteve vinculada ao impacto da transição entre a rotina do Ensino Médio e as exigências acadêmicas do curso de Medicina.

No começo, eu acho que o impacto de tudo muito novo. Cobranças novas, um ritmo diferente. Aí voltava para casa assim, exausta, pensando em tudo o que eu tinha que estudar e me questionava se era isso mesmo que eu queria. Eu lembro de no primeiro semestre de pensar em desistir. E eu tinha que me convencer, persistir, assim como foi no final do curso também. Eu me forçava a persistir. Acho que foi um dos grandes desafios, porque eu não queria, não queria. Aquilo me causava aversão. Aí me forçava a ir. Quando eu tinha que ir, né? Ou quando eu tinha frequência. (Docente 1)

Além disso, a docente 2 relata que o início do curso foi desafiador e que chegou a cogitar desistir por se identificar mais com a Biologia do que com a Medicina, algo já discutido anteriormente no que se refere à escolha do curso. No entanto, afirma que o maior desafio enfrentado foi equilibrar a complexidade da vida pessoal com a alta carga horária de aulas e estudos.

[...] o desafio grande era essa história de conciliar as coisas, né? De conciliar a vida profissional, a vida pessoal e os amigos de antes, conciliar com os amigos da época da faculdade, conciliar estudo com diversão com as outras coisas e tal. Era um desafio, né? Eu consegui, mas era um desafio. [...] Então, eu acho que esse é o é o desafio principal de você tentar manter todas as coisas funcionando, né? E não se cobrar por isso. Como eu digo, eu acho que é uma questão de escolhas [...] Tipo assim, não dava para ser excelente em tudo. Melhor em tudo, porque aí não dá. Aí realmente não dá para conciliar nada. Sim. Então é fazer escolhas conscientes do que você quer e de qual é o seu perfil (Docente 2).

Para os docentes 2 e 4, dois momentos foram especialmente críticos: o início e o final do curso. Contudo, os aspectos que justificam essa percepção diferem, em parte, do que foi apontado pelas docentes 1 e 2. No caso dele, o início do curso foi desafiador devido a mudança brusca nos objetivos de estudo, como destaca:

O pior acho que foi no início, porque é um conteúdo muito pesado, assim, tipo uma quantidade densa assim. Como é que é a fase de adaptação e de escrever [...] um negócio muito maçante em leitura e conteúdo de leitura. E no início eu acho que eu não estava tão maduro para limitar o quanto eu tinha que gastar tempo lendo coisas assim. Então passava a madrugada estudando. Acho que isso durou todo o básico nos 2 primeiros anos e parte da parte da medicina mesmo no terceiro e quarto ano, eu acho que foi pior nesse início. Aí depois eu comecei a ver como é que eu tinha que organizar meu estudo (Docente 4).

Sobre o final do curso, ele relata que foi desafiador conciliar as demandas do curso, os deslocamentos entre hospitais e o esforço necessário para os estudos preparatórios para as provas. Nesse período, ele precisou viajar para realizar sua prova de residência médica. Então, para ele

[...] quando chegou no final do curso assim, foi outro momento muito pesado na minha vida no quesito de ter que me dedicar, de estudar, porque vinha a prova de residência e estava no internato, [...] Tinha que te virar para estudar para a prova, para vir para cá (faz referência ao hospital). Aí, na época eu tinha que viajar para o Estado para fazer prova. Aí se eu faltava lá, tinha que repor. Mas assim, acho, na medida do possível eu lidei bem com a situação. Acabei criando uma rotina muito assim, meio que virou um perfil meu mesmo assim, ser meio estudioso. Até fazendo um pouquinho de prazer (Docente 4).

Embora o docente 4 assinale esses momentos como desafiadores, também evidencia um aprendizado positivo decorrente deles. Quem igualmente adota uma perspectiva mais leve sobre as dificuldades vivenciadas é a docente 5, que menciona ter enfrentado desafios em algumas disciplinas com as quais não tinha afinidade: “[...] pontos negativos que eu tive foram as dificuldades com algumas matérias que eu realmente não entendia e não identificava” (Docente 5). Contudo, complementa: “eu entendi desde essa época da faculdade que era um momento que eu tinha que passar. Isso me deu uma leveza.” (docente 5).

Por sua vez, o docente 3 destaca como ponto marcante da formação a preocupação com a empregabilidade após o término do curso.

O que eu acho que talvez eu tivesse mais dificuldade era assim de me enxergar, aonde eu ia me enxergar na medicina quando me formasse. Eu meio que eu sabia que eu queria ser professor, sempre achei, meio que eu sempre soube.(...) Mas assim, ao longo do curso eu fui vendo que eu não sabia se era aquilo mesmo. Então meio que não sabia aonde eu ia me encaixar, se eu ia ter abertura no mercado para me inserir. Porque eu era tímido, não tenho familiar médico nem nada. Então eu ficava com aquela coisa como é que eu vou conseguir plantão? Como é que eu vou conseguir um emprego? Então eu tinha assim muito esse, esse medo assim (Docente 3).

Apesar de outros docentes, como a docente 2 e o docente 4, relatarem certa demora para decidir a especialidade em que atuariam, apenas o docente 3 manifestou receio em relação ao período posterior à graduação.

De forma geral, ainda que tenham vivenciado suas formações em momentos distintos do curso de Medicina, entendemos que os relatos apresentados pelos docentes-egressos revelam desafios e preocupações comuns. Tais aspectos dialogam com os apontamentos da Coordenadoria de Integração Estudantil (CIE) como fatores de atenção a esse público e justificativa para o direcionamento desta pesquisa aos discentes do curso de Medicina da UFPA.

Observamos que as experiências positivas mencionadas pelos entrevistados se relacionam, sobretudo, à construção de laços com outras pessoas, sejam colegas de turma ou de diferentes grupos, tanto no convívio universitário quanto fora dele. Esse foi o caso dos docentes que se envolveram com grupos de estudantes de Medicina externos ao curso, em pesquisa ou em organizações não governamentais.

Em contrapartida, as experiências negativas, que representam desafios e até mesmo frustrações, concentram-se em momentos mais específicos da trajetória acadêmica. Entre as principais motivações, destacam-se a alta demanda de estudos, decorrente tanto do regime integral do curso quanto da necessidade de dedicação extraclasse, além das dificuldades de relacionamento com docentes, marcadas por diferentes níveis de comprometimento e postura profissional.

No início da graduação, os desafios se relacionam com a adaptação à nova rotina, à identificação com a profissão escolhida e às atividades avaliativas, tais como provas e seminários, bastante distintas das vivências no Ensino Médio e no pré-vestibular. Na etapa final, somam-se à elevada carga de estudos e aos deslocamentos entre cenários de prática a pressão pela definição da especialidade, as exigências das provas de residência

e o maior envolvimento com atividades práticas, nem sempre conduzidas de forma estimulante pelos docentes/preceptores.

Com relação ao perfil do discente de Medicina, reconhecemos, a partir dos relatos, que se trata de estudantes dedicados, inteligentes, autônomos, persistentes e resilientes. No entanto, algumas dessas características também podem favorecer processos de individualização e isolamento, nos quais muitos deixam de pedir ajuda ao longo do percurso e acabam acumulando cansaço, sofrimento e frustrações.

3.4 Competências fundamentais para o profissional da Medicina

Durante as entrevistas, solicitamos ao vice-diretor e aos docentes-egressos que opinassem sobre quais competências seriam fundamentais para a formação dos discentes de Medicina, seus atuais alunos.

A partir das respostas recebidas, analisamos as informações de modo a aproximar as habilidades e competências mencionadas ao conjunto de competências dos quadros *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020) e *CASEL* (2025a; 2020). Ao todo, identificamos dez competências destacadas como importantes ao desenvolvimento dos discentes de Medicina, quadro 3.

Quadro 3 - Competências apontadas pelos docentes-egressos e pelo vice-diretor

Entrevistado/ Competência	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5	Vice-diretor
Autoconhecimento/ Autoconsciência		Autoconhecimento				
Autogestão/ Autorregulação	Habilidades de lidar com sentimento de impotência.	Conciliar			Reconhecerem seus próprios erros	Maneja das próprias emoções
					Receber informação e mudar.	Próprias motivações
Autonomia	Autonomia		Autonomia			Autonomia
Consciência social	Indiferença		Criar laço			
	Comunicação					Comunicação
Empatia			Empatia			
Flexibilidade	Persistir	Persistir			Receber feedback	
Gerenciamento do aprendizado				Vontade de aprender		
Habilidades de Relacionamento			Habilidades de lidar com pessoas		Relação interpessoal	Conversar
Mentalidade de crescimento				Progridir		

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das entrevistas (2025).

De todas as competências mencionadas, quatro foram destacadas por três ou mais entrevistados: o autoconhecimento e/ou a autoconsciência, a autogestão/autorreflexão, a autonomia e as habilidades de relacionamento. Em seguida, apontadas por dois entrevistados, aparecem a consciência social, a comunicação e a flexibilidade. Já as competências de empatia, gerenciamento do aprendizado e mentalidade de crescimento foram mencionadas, cada uma, por apenas um docente.

Entre as competências pessoais, o autoconhecimento e/ou a autoconsciência foi ressaltado pelas docentes 2 e 5, bem como pelo vice-diretor, profissionais com ampla experiência como professores, tendo convivido com diferentes gerações de discentes do curso.

Analisando a minha história em retrospecto, aquilo que eu falei assim eu fiz escolhas e eu arqueei com as minhas escolhas. Então eu tenho que entender o que é que para mim é bom. E entender que eu não vou dar conta de tudo. Então, para isso tu precisa ter autoconhecimento. Então tu precisas entender o que é que tu queres fazer (Docente 2).

Eles são mais difíceis a reconhecerem seus próprios erros. E eles são mais sensíveis aos problemas. Então eles têm dificuldade e lidar com as dificuldades (Docente 5).

Os alunos vão tendo maior dificuldade com esse manejo, tanto interno quanto externo, das próprias emoções das próprias administrações (Vice-diretor).

Com isso, entendemos que a competência de autoconhecimento e/ou autoconsciência constitui um ponto de partida fundamental para lidar com o percurso intenso vivenciado pelo discente de Medicina, marcado pela alta carga horária do curso e pelas longas jornadas de estudo. Para tanto, é necessário conhecer a si mesmo, suas emoções, limitações e erros, a fim de realizar escolhas mais conscientes ao longo do caminho e buscar o equilíbrio diante das múltiplas demandas.

Atrelada a essa competência, aparece a autogestão ou autorreflexão, presente nas ações decorrentes do reconhecimento de si. Trata-se da capacidade de lidar com sentimentos, mobilizar-se a partir dos erros identificados, manter a motivação e gerir a complexidade de pensamentos e emoções.

Em relação à autonomia, ainda que não esteja contemplada em alguns dos quadros de referência já discutidos, ela é reconhecida em outras abordagens (Silva; Behar, 2023) e, também, está associada ao desenvolvimento do autoconhecimento e da aprendizagem socioemocional. Por ter emergido de forma recorrente nas entrevistas com o vice-diretor, a docente 1 e o docente 3, consideramos essa competência pertinente e necessária à formação discente.

Dito isso, ainda que a autonomia seja percebida pelo vice-diretor como uma característica natural entre a maioria dos estudantes ingressantes, compreendemos que não se trata de uma competência plenamente adquirida, mas sim de um processo dinâmico, complexo e colaborativo, dependente dos contextos vivenciados (Borges, 2019). Nesse sentido, precisa ser constantemente estimulada e favorecida durante o percurso formativo, como reforçado pelos docentes 1 e 3.

No que tange às competências sociais, tais como habilidades de relacionamento, comunicação, empatia e consciência social, estas se revelam fundamentais tanto nas interações entre médico e paciente quanto nas relações entre professores e alunos ao longo da formação. As competências de comunicação e de habilidades de relacionamento, em especial, constituem parte recorrente da prática dos discentes de Medicina, sendo indispensáveis tanto para a aprendizagem no contexto acadêmico quanto para o exercício profissional na prática clínica.

Conversar é o exercício principal. Na verdade, é isso. Não é uma cirurgia. É que a faculdade de Medicina e Cirurgia, a gente brinca, que antigamente era outra coisa. O barbeiro era o cirurgião. Depois que se incorporou a medicina. Mas o espírito é esse, conversar (vice-diretor).

Para a docente 1, a comunicação é competência mais importante, pois para ela uma comunicação efetiva “...leva a confiança, a criação de vínculo, a abertura do paciente”. Para ilustrar a importância dessa habilidade, ela compartilhou uma vivência pessoal:

Teve uma experiência de que eu tinha que informar meu paciente dos resultados dos exames e tudo. A gente estava no Barros Barreto (hospital). E os resultados dos exames? Era assim uma terça-feira pra gente ter uma tuberculose e tal, uma leve anemia assim. E aí eu informei dessa forma. E aí, quando ela recebeu a notícia da tuberculose, aquilo afetou tanto a ela é que me deu um tapa, sabe? Olha o que eu fiz, né? Mas, foi aquilo que eu precisei para aprender (Docente 1).

Os docentes 1 e 3 ressaltam a importância da consciência social e da empatia em suas práticas, considerando a perspectiva do outro com sua bagagem sociocultural ao compartilhar os seguintes posicionamentos:

De conseguir estabelecer um laço assim, de não ser uma relação fria com o paciente, com as pessoas, com a equipe (Docente 3).

Uma bela ilustração de como foi o internato, era a cirurgia pediátrica, a cirurgia acontecia independente dos alunos estarem lá ou não, conseguissem ver, se os alunos conseguissem aprender ou não (Docente 1).

Em relação a competência da flexibilidade, que se apresenta como o enfrentamento dos desafios (Sala *et al*, 2020), é possível identificá-la nos seguintes apontamentos das docentes:

Eu acho que tem que ser trabalhado é a forma como eles recebem o feedback e a forma como eles vão elaborar isso. É meio que cognitivo – comportamental. Então eles vão receber essa informação e como eles vão mudar essa realidade deles. E isso é independente de conteúdo. (Docente 5)

Eu acho que um desafio foi persistir. No começo, eu acho que o impacto de tudo muito novo. Cobranças novas, um ritmo diferente. Aí voltava para casa assim, exausta, pensando em tudo o que eu tinha que estudar e me questionava se era isso mesmo que eu queria. (Docente 1)

No primeiro ano, em vários momentos eu pensei em desistir, que não era isso que eu queria. Não era bem isso. Eu gostava muito mais da biologia do que da medicina em si. (Docente 2)

É interessante observar que, nas falas analisadas, a flexibilidade aparece sempre vinculada a outra competência, seja à autogestão (CASEL, 2025a), à autorreflexão (Sala *et al.*, 2020), ou ainda ao autoconhecimento e/ou autoconsciência.

Por fim, o docente 4 ressalta a *vontade de aprender e progredir* como competências fundamentais para a trajetória acadêmica e profissional do estudante, futuro médico. Tais aspectos podem ser relacionados às competências de gerenciamento do aprendizado e mentalidade de crescimento, integrantes da categoria “*Aprender a aprender*” do *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020). Para esse docente, o interesse pelo conhecimento e a proatividade configuram elementos de grande relevância, não apenas no processo formativo, mas também ao longo da vida.

A partir do reconhecimento desse contexto, passamos à etapa de seleção das competências socioemocionais, que apresentamos a seguir.

4 SELEÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Na tentativa de selecionar as competências socioemocionais que assumiriam centralidade e maior relevância na construção do produto educacional, identificamos tanto a diversidade de conceituações do termo quanto a variedade de modelos que orientam e indicam caminhos acerca de quais seriam essas competências e de como desenvolvê-las.

4.1 Processos tentativos e aproximações iniciais

Em um panorama recente, Silva e Behar (2023) realizaram uma revisão sistemática com o objetivo de mapear tendências e lacunas relacionadas às competências socioemocionais (CSE), reconhecendo a complexidade do conceito e o crescente interesse pelo tema. A partir de critérios específicos, as autoras identificaram não apenas uma variedade de definições, mas também uma ampla gama de modelos e *frameworks*, cada um apontando um conjunto próprio de competências.

Outros autores (Alzina; Escoda, 2007; Martins; Wechsler, 2020; Duarte; Araújo, 2022) também desenvolveram mapeamentos sobre temas correlatos, como habilidades sociais e emocionais, educação emocional e competências emocionais, denominações que, em maior ou menor grau, se aproximam da noção de competências socioemocionais. Diante dessa diversidade de quadros de referência e da base teórica disponível, tornou-se necessário cotejar essas informações para definir um embasamento consistente e alinhado ao foco do produto educacional.

Para isso, realizamos um exercício de aproximação entre diferentes quadros de referência e os domínios propostos por Silva e Behar (2023). Compreendemos que esses domínios já apresentavam uma síntese das competências recorrentes nos modelos por elas analisados, o que nos permitiu complementá-los com elementos provenientes de outros frameworks não considerados originalmente pelas autoras.

Entre os modelos identificados, destacamos o framework europeu *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020) e o modelo norte-americano CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, 2020). Ambos empregam o conceito de competências socioemocionais e apresentam um equilíbrio entre competências pessoais e sociais. Ademais, os dois modelos visam promover o desenvolvimento da Educação

Socioemocional (*Social and Emotional Education*, no LifeComp) e da Aprendizagem Socioemocional (*Social and Emotional Learning*, no CASEL). Em ambos os modelos, o entendimento é que o desenvolvimento socioemocional possa ocorrer ao longo de toda a vida, desde a infância até a vida adulta, em contextos formais, não formais e informais de aprendizagem. Com relação a isso,

É importante ressaltar que o *LifeComp* não descreve traços de personalidade. Em vez disso, ele descreve competências que todos podem desenvolver ao longo da vida e por toda a vida, desde a primeira infância até a vida adulta, e por meio do aprendizado formal, não formal e informal (Sala e Herrero Rámila, 2022, p. 6)¹⁶.

Optamos por não considerar, neste cotejamento, alguns modelos consultados, como o Pentágono, desenvolvido pelo *Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica* (GROP) da Universidade de Barcelona, que, embora contemple competências sociais, tem foco predominante nas competências emocionais e na promoção da Educação Emocional (Alzina; Escoda, 2007). Também não utilizamos o *framework* da OCDE, baseado no modelo *Big Five* da Psicologia da Personalidade (Duarte; Araújo, 2022), apontado por Silva e Behar (2023) como de baixa ocorrência na literatura revisada, aparecendo em apenas um estudo.

Quanto ao conjunto de Habilidades de Vida proposto pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 1996), não o incorporamos diretamente, pois tomamos conhecimento desse material apenas durante o exame de defesa desta dissertação. No entanto, compreendemos que tais habilidades foram contempladas, de forma implícita, nas competências socioemocionais mobilizadas pelos frameworks adotados nesta pesquisa.

Destacamos que a não utilização de determinados modelos não implica desconsiderar sua relevância. Reconhecemos que eles são coerentes com seus referenciais teóricos e amplamente reconhecidos na literatura científica. As escolhas feitas, aqui descritas, refletem a aproximação com as bases conceituais e o contexto sociocultural específicos desta pesquisa.

¹⁶ Tradução nossa do trecho original: "It is important to stress that *LifeComp* does not describe personality traits. Rather, it describes competences that everyone can develop lifelong and life-wide from early childhood to adult life, and through formal, non-formal and informal learning." (Sala e Herrero Rámila, 2022, p.6).

4.2 Conexões entre *LifeComp* e *CASEL*

A partir das escolhas e recortes já apresentados, buscamos identificar pontos de articulação teórica entre os *frameworks CASEL* e *LifeComp*, cotejando concepções semelhantes ou convergentes em relação às competências centrais ao desenvolvimento do nosso produto educacional.

Esse exercício resultou no Quadro 4, no qual aproximamos as competências dos dois *frameworks*: na primeira coluna (em azul), estão as competências socioemocionais descritas pelo *LifeComp*; na segunda coluna (em preto), as competências correspondentes no *CASEL*.

As competências com maior proximidade conceitual foram dispostas na mesma linha, considerando as definições de cada modelo. Esse exercício de aprofundamento teórico nos permitiu compreender que, na prática, essas competências tendem a ser acionadas de forma integrada, frequentemente articulando-se e influenciando-se mutuamente no cotidiano.

Quadro 41⁷ - Aproximação entre as competências dos frameworks CASEL e LifeComp.

<i>LifeComp</i>		<i>CASEL</i>
<p>Bem-estar</p> <p><i>(busca da satisfação com a vida, cuidado com a saúde física, mental e social; e adoção de um estilo de vida sustentável)</i></p>		<p>Autoconsciência / Autoconhecimento</p> <p><i>As habilidades de entender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos. Isso inclui capacidades de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um senso bem fundamentado de confiança e propósito.</i></p>
<p>Mentalidade de crescimento</p> <p><i>(crença no potencial de um e dos outros para aprender e progredir continuamente)</i></p>		<p>Autogestão</p> <p><i>(As habilidades de gerenciar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos efetivamente em diferentes situações e de atingir objetivos e aspirações. Isso inclui as capacidades de adaptar a gratificação, gerenciar o estresse e sentir motivação e agência para atingir objetivos pessoais e coletivos.)</i></p>
<p>Autorregulação</p> <p><i>(consciência e gerenciamento de emoções, pensamentos e comportamentos)</i></p>		<p>Habilidades de relacionamento</p> <p><i>(as habilidades para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio e para navegar efetivamente em cenários com diversos indivíduos e grupos. Isso inclui as capacidades de se comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas e negociar conflitos de forma construtiva, navegar em cenários com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais, fornecer liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário.)</i></p>
<p>Gerenciamento do aprendizado</p> <p><i>(o planejamento, organização, monitoramento e revisão do próprio aprendizado)</i></p>	<p>Flexibilidade</p> <p><i>(capacidade de gerenciar transições e incertezas e enfrentar desafios)</i></p>	
<p>Comunicação</p> <p><i>(uso de estratégias de comunicação relevantes, códigos e ferramentas específicos do domínio, dependendo do contexto e do conteúdo)</i></p>		
<p>Colaboração</p> <p><i>(engajamento em atividades em grupo e trabalho em equipe reconhecendo e respeitando os outros)</i></p>		
<p>Empatia</p> <p><i>(a compreensão das emoções, experiências e valores de outra pessoa e o fornecimento de respostas apropriadas)</i></p>		<p>Consciência social</p> <p><i>(As habilidades de entender as perspectivas e ter empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens, culturas e contextos. Isso inclui as capacidades de sentir compaixão pelos outros, entender normas históricas e sociais mais amplas para comportamento em diferentes cenários e reconhecer recursos e apoios familiares, escolares e comunitários.)</i></p>
<p>Pensamento crítico</p> <p><i>(Avaliação de informações e argumentos para apoiar conclusões fundamentadas e desenvolver soluções inovadoras.)</i></p>		<p>Tomada de decisão responsável</p> <p><i>(As habilidades de fazer escolhas construtivas e atenciosas sobre comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações. Isso inclui as capacidades de considerar padrões éticos e preocupações com a segurança, e avaliar os benefícios e consequências de várias ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo)</i></p>

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos frameworks CASEL (2025a) e LifeComp (Sala et al, 2020).

¹⁷ Por uma limitação de tempo este material ainda está em formato de Quadro, mas para a versão final desta dissertação, temos a intenção de criar uma ilustração que demonstre mais claramente a interrelação entre essas competências socioemocionais.

O quadro 4 sistematiza e, principalmente, registra nosso entendimento de que todas as competências, em alguma medida, se conectam e/ou oferecem suporte umas às outras. Esse movimento corrobora com a metáfora visual proposta por Cavalcanti (2023), que utiliza a aquarela para ilustrar os elementos da aprendizagem socioemocional, justamente por compreendê-la como um processo “cheio de tons, texturas, contornos e dimensões” (Cavalcanti, 2023, p. 13).

Por isso, o aprisionamento dessas competências em “caixas rígidas” não é possível, ainda que visualmente haja limitações para representar essa interdependência. Nesse sentido, o uso de linhas tracejadas na configuração do quadro busca não delimitar barreiras, mas evidenciar conexões e agrupamentos conceituais que emergiram na aproximação entre os *frameworks* que orientaram a construção do produto educacional.

Observamos, ainda, que nos próprios quadros do *CASEL* e do *LifeComp* há aproximações entre algumas competências, seja pela estrutura de cores, seja pela forma de classificação entre competências pessoais e sociais. Tendo isso em vista, propusemos o agrupamento das competências em cinco blocos:

- (i) Bem-estar e Mentalidade do crescimento (*LifeComp*) com a Autoconsciência (*CASEL*);
- (ii) Autorregulação e Gerenciamento do aprendizado (*LifeComp*) com Autogestão (*CASEL*);
- (iii) Comunicação e Colaboração (*LifeComp*) com Habilidades de relacionamento (*CASEL*);
- (iv) Empatia (*LifeComp*) com Consciência Social (*CASEL*);
- (v) Pensamento crítico (*LifeComp*) com Tomada de decisão responsável (*CASEL*).

É importante frisar a dificuldade encontrada para acomodar algumas competências do *LifeComp*, em especial devido ao caráter transversal de certas habilidades e ao modo como esse framework organiza as categorias “pessoal” e “social”, e o domínio do “aprender a aprender”. No último caso, percebemos que as competências reunidas em “aprender a aprender” não se conectam de forma imediata às demais, uma vez que mobilizam tanto aspectos pessoais quanto sociais. Por isso, ao fazer o movimento de aproximação das competências do *CASEL*, buscamos refletir sobre quais dimensões eram mais acionadas em cada competência.

No que se refere à transversalidade, destacamos a competência flexibilidade (*LifeComp*). Embora originalmente classificada no *framework* como pessoal, visualizamos que seu conceito e seus descritores a projetam para além dessa categoria, impactando diretamente aspectos sociais, pessoais e de aprendizagem. A habilidade de “gerenciar transições e incertezas, e enfrentar desafios” (Sala *et al*, 2020, p.20)¹⁸, evidencia esse caráter amplo, especialmente quando associada ao descritor “gerenciar transições na vida pessoal, participação social, trabalho e caminhos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que faz escolhas conscientes e define metas” (Sala *et al*, 2020, p.20)¹⁹. Por esse motivo, posicionamos a flexibilidade de maneira central e transversal no quadro 4, em diálogo com todas as demais competências, tanto do *LifeComp* quanto do *CASEL*.

As competências de “aprender a aprender” foram agrupadas da seguinte forma: mentalidade de crescimento com autoconsciência (*CASEL*); gerenciamento do aprendizado com autorregulação (*LifeComp*) e autogestão (*CASEL*); e pensamento crítico com tomada de decisão responsável (*CASEL*). No caso de autorregulação (*LifeComp*) e autogestão (*CASEL*), identificamos significados bastante semelhantes, sendo que a conceituação proposta pelo *CASEL* abrange a do *LifeComp*. Assim, optamos por agrupá-las em uma única competência na organização do produto, de modo a facilitar a compreensão e a comunicação com nosso público. As conceituações e as habilidades apresentadas para cada uma das competências nos dois quadros foram contemplados conjuntamente na definição proposta no Quadro 4 e no produto educacional.

Por fim, cabe destacar que, nesse movimento de aproximação, também identificamos conexões não bilaterais entre competências. Em outras palavras, uma competência pode articular-se a outra sem que a relação seja necessariamente recíproca. Um exemplo é o pensamento crítico, que consideramos indispensável para uma tomada de decisão responsável, embora reconheçamos que esta última pode ocorrer sem que o pensamento crítico seja mobilizado, já que ele também pode ser exercido em situações desvinculadas de decisões imediatas.

¹⁸ Tradução nossa do trecho original: “Ability to manage transitions and uncertainty, and to face challenges” (Sala *et al*, 2020, p.20)

¹⁹ Tradução nossa do trecho original: “Managing transitions in personal life, social participation, work and learning pathways, while making conscious choices and setting goals” (Sala *et al*, 2020, p.20)

Esse exercício, além de fundamental para o nosso aprofundamento teórico, permitiu-nos cotejar e delimitar as competências que seriam efetivamente exploradas e disponibilizadas no produto educacional.

4.3 Competências socioemocionais acionadas

Visando favorecer o entendimento das 13 competências selecionadas durante o contato e preenchimento do diário *Aprender ao olhar para si*, construímos uma segunda visualidade (figura 12), que rompe com as barreiras e divisões presentes nos quadros de referência originários dessas competências.

Figura 12. Folheto das competências socioemocionais que compôs o produto educacional *Aprender ao olhar para si*

Competências Socioemocionais

<p>Autoconhecimento/Autoconsciência</p> <p>Conhecer e compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o seu comportamento em diferentes contextos. Capacidade de reconhecer em si mesmo pontos fortes e fracos com um senso bem fundamentado de confiança e propósito.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e integrar identidades pessoais e sociais, a partir do reconhecimento da natureza e dos diferentes papéis que cada um tem nos diferentes contextos. Identificar as próprias emoções, sentimentos e valores, bem como reconhecer e respeitar os dos outros. Reconhecer a conexão entre sentimentos, valores e emoções, em si e nos outros. Experienciar a autoeficácia, determinando e cumprindo metas alicerçadas ao seu propósito. Identificar e examinar preconceitos e vieses; Demonstrar honestidade e integridade. Desenvolver mentalidade de crescimento. Desenvolver interesses e um senso de propósito. <p>Competências relacionadas: Bem-estar; Mentalidade de crescimento.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado de CASEL (2020)</small></p>	<p>Autogestão</p> <p>Gerenciar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos. Isso inclui gerenciar o estresse e se automotivar para atingir objetivos pessoais e coletivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Gerenciar as próprias emoções. Buscar adotar estratégias de gestão de estresse. Demonstrar autodisciplina e automotivação, utilizando de recursos para planejamento e organização. Identificar características individuais e recursos para sustentar a automotivação. Estabelecer metas pessoais e coletivas e agir para alcançá-las. Demonstrar coragem para tomar decisões; Nutrir otimismo, esperança, resiliência, autoeficácia e senso de propósito para apoiar o aprendizado e a ação. Consciência de como expressa emoções e sentimentos, além de comportamentos sociais ancorados aos valores. <p>Competências relacionadas: Gerenciamento do aprendizado.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado de CASEL (2020) e do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	<p>Colaboração</p> <p>Engajar-se em atividades de grupo e trabalho em equipe reconhecendo e respeitando os outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e respeitar que os outros podem ter diferentes afiliações culturais, origens, crenças, valores, opiniões e circunstâncias pessoais. Compreender a importância da confiança, do respeito pela dignidade humana e igualdade, lidando com conflitos e negociando desentendimentos para construir e manter relacionamentos justos e respeitosos. Compartilhar tarefas, recursos e responsabilidades dentro de um grupo ou equipe, de forma justa. Respeitar a expressão de diferentes pontos de vista e contribuir para adoção de uma abordagem sistêmica. <p>Competências relacionadas: Habilidades de relacionamento.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	<p>Bem-estar</p> <p>Busca satisfação com a vida, cuidado com a saúde física, mental e social e adoção de um estilo de vida sustentável.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver estilo de vida saudável e cuidar da saúde física, mental e social. Compreender os riscos potenciais que influenciam na sua saúde e bem-estar, com base em informações e serviços confiáveis. Adotar estilo de vida que respeite o meio ambiente e o bem-estar físico e mental de si e dos outros, ao mesmo tempo que procura e oferece apoio social. <p>Competências relacionadas: Autoconhecimento/Autoconsciência.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	
<p>Comunicação</p> <p>Adotar estratégias de comunicação relevantes, códigos e ferramentas específicos do domínio, de acordo com o contexto e o conteúdo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicar-se de forma eficaz, reconhecendo a necessidade de uma variedade de estratégias, registros, idiomas e ferramentas adaptadas ao contexto e ao conteúdo. Compreender e gerenciar interações e conversas em diferentes contextos socioculturais e situações específicas de uma área/campo. Ouvir os outros e se envolver em conversas com confiança, assertividade, clareza e reciprocidade, tanto em contextos pessoais quanto sociais. <p>Competências relacionadas: Habilidades de relacionamento.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	<p>Consciência social</p> <p>Compreender as perspectivas e ter empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens, culturas e contextos. Capacidades de sentir compaixão pelos outros, entender normas históricas e sociais mais amplas, para comportamento em diferentes cenários. Reconhecer recursos e apoios de diversas fontes.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e respeitar a perspectiva dos outros. Reconhecer os pontos fortes dos outros; Demonstrar preocupação com os sentimentos dos outros. Compreender e expressar gratidão. Demonstrar empatia e compaixão. Identificar diversas normas sociais, incluindo as injustas e desiguais. Reconhecer demandas e oportunidades situacionais. Compreender as influências das organizações e os sistemas de comportamentos. <p>Competências relacionadas: Empatia.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado de CASEL (2020)</small></p>	<p>Empatia</p> <p>Compreender as emoções, experiências e valores de outra pessoa e oferecer respostas apropriadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstrar consciência das emoções, experiências e valores de outra pessoa. Ser capaz de adotar, proativamente, a perspectiva do outro. Responder às emoções e experiências dos outros, com consciência de que o pertencimento ao grupo influencia na atitude de alguém. <p>Competências relacionadas: Consciência social; Habilidades de relacionamento.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	<p>Flexibilidade</p> <p>Gerenciar transições e incertezas e enfrentar desafios.</p> <ul style="list-style-type: none"> Disponibilizar-se para revisar opiniões e reconfigurar o curso de ações diante de novas evidências. Reconhecer e adotar novas ideias, abordagens, ferramentas e ações em resposta a mudança de contextos. Gerenciar transições na vida pessoal, na participação social, no trabalho e nos caminhos de aprendizagem, enquanto faz-se escolhas conscientes e estabelece metas. <p>Competências relacionadas: Todas as outras.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	
<p>Gerenciamento do aprendizado</p> <p>Planejar, organizar, monitorar e revisar o próprio aprendizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ter consciência dos próprios interesses de aprendizagem, estratégias favoráveis e suporte necessários. Planejar e implementar metas, estratégias, recursos e processos de aprendizagem. Refletir e avaliar propósitos, processos e resultados de aprendizagem e de construção de conhecimento, estabelecendo relacionamentos entre eles. <p>Competências relacionadas: Autogestão.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	<p>Habilidades de Relacionamento</p> <p>Estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio em diferentes cenários e com diversos indivíduos e grupos. Isso inclui as capacidades de se comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas, negociar conflitos e buscar ou oferecer ajuda.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver relacionamentos positivos. Comunicar-se de forma eficaz; Exercitar o trabalho em equipe e a resolução colaborativa de problemas. Resolver conflitos de forma construtiva. Resistir à pressão social negativa. Demonstrar liderança em grupos. Buscar e oferecer apoio quando necessário; Defender os direitos dos outros. <p>Competências relacionadas: Comunicação; Colaboração.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado de CASEL (2020)</small></p>	<p>Mentalidade de crescimento</p> <p>Acreditar no seu próprio potencial e no dos outros para aprender e progredir ao longo da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ter consciência e confiar nas próprias habilidades e nas dos outros para aprender, melhorar e conquistar com trabalho e dedicação. Demonstrar abertura, curiosidade e determinação para o processo de aprendizagem ao longo da vida. Refletir sobre o feedback de outras pessoas, bem como sobre experiências bem-sucedidas e mal sucedidas para continuar se desenvolvendo. <p>Competências relacionadas: Autoconhecimento/Autoconsciência.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>	<p>Tomada de decisão responsável</p> <p>Fazer escolhas construtivas e atenciosas sobre comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações. Considerando padrões éticos e preocupações com a segurança, e o bem-estar pessoal, social e coletivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Demonstrar curiosidade e mente aberta. Aprender a fazer julgamentos, fundamentados com base em dados, fatos e informações confiáveis. Identificar soluções para problemas pessoais e sociais; Antecipar e avaliar as consequências das próprias ações. Avaliar os impactos das decisões tomadas. Valorizar o pensamento crítico dentro e fora de ambientes formais de aprendizagem. Reconhecer o papel de cada um na promoção do bem-estar individual e coletivo. <p>Competências relacionadas: Pensamento crítico; Empatia; Consciência social.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado de CASEL (2020)</small></p>	<p>Pensamento crítico</p> <p>Avaliar de informações e argumentos para apoiar conclusões fundamentadas e desenvolver soluções inovadoras.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer possíveis vieses nos dados e limitações pessoais, enquanto coleta informações de fontes diversas e confiáveis. Comparar, analisar e avaliar dados, informações, ideias e mensagens de mídia para tirar conclusões lógicas. Desenvolver ideias criativas a partir da combinação de conceitos e informações de diferentes fontes, com vista a resolução de problemas. <p>Competências relacionadas: Autoconsciência.</p> <p><small>Fonte: Traduzido e adaptado do LifeComp (Sala et al., 2019)</small></p>

Com essa organização, compreendemos que as associações iniciadas no quadro 4 tornam-se mais claras e que, ao mesmo tempo, ampliamos o entendimento de cada competência, uma vez que cruzamos os dados e conceituações advindos dos *frameworks* *LifeComp* e *CASEL*. Como mencionado anteriormente, nem sempre as competências agrupadas em uma mesma linha nesse quadro estão, necessariamente, conectadas entre si. Em alguns casos, há uma competência que serve de alicerce para a inclusão das demais em seu entorno. Por exemplo, a competência *autoconsciência* encontra-se associada às competências *bem-estar* e *mentalidade de crescimento*; no entanto, essas duas últimas não se conectam obrigatoriamente entre si.

Consideramos que esse formato visual facilita para o estudante a compreensão de cada competência, de suas habilidades e das competências a ela relacionadas. No que se refere às habilidades, é importante ressaltar que foram retiradas e adaptadas a partir dos quadros de origem: no *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), elas estão presentes nos descritores; no *CASEL* (2020), aparecem listadas como habilidades. Para facilitar a compreensão, realizamos complementações a partir do reconhecimento do contexto da pesquisa e de outras fontes.

No caso da competência *tomada de decisão responsável*, foi inserida a habilidade “Identificar situações que requerem a tomada de solução ou decisão preventiva e avaliar riscos, barreiras e recursos” (UFPA, 2025b), com base no reconhecimento dessa competência no PPC de Medicina da Universidade Federal do Pará a ser implementado a partir de 2025.

Quanto à competência *autoconsciência*, realizamos ajustes fundamentados na compreensão do processo de autonomização dos sujeitos proposto por Borges (2019), que orienta para a identificação, pelo próprio sujeito, das múltiplas identidades assumidas em diferentes contextos, alicerçadas ao pensamento complexo. Por sua vez, os sentimentos, valores e propósitos foram incorporados por serem elementos apontados por Cavalcanti (2023) como importantes no processo de aprendizagem socioemocional, iniciado a partir de movimentos de autoconhecimento e tomada de consciência de si.

Entendemos que essas inclusões não alteram as propostas originais dos *frameworks*, mas as complementam e avançam nos aspectos de ação e prática necessários ao desenvolvimento de cada competência. Os ajustes que realizamos caminham no sentido da promoção do desenvolvimento amplo dos sujeitos, considerando o contexto em que estamos inseridos.

Por fim, enfatizamos a necessidade de apresentar as habilidades de cada competência, permitindo que se visualize de forma mais clara como essa competência se articula em processos de reflexão e ação. É também a partir desse registro que os estudantes podem reconhecer (ou não) determinadas práticas em sua vida e, com isso, se autoavaliarem diante de cada competência.

No capítulo a seguir, apresentamos um passo importante na construção do *Diário Aprender ao olhar para si*, relacionado ao levantamento de materialidades facilitadoras da aprendizagem socioemocional.

5 LEVANTAMENTO DE MATERIALIDADES FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

O movimento de mapear recursos, estratégias e produtos disponíveis foi fundamental para ampliar as possibilidades de desenvolvimento do produto educacional que constitui objeto desta pesquisa. Além disso, o reconhecimento da existência desses recursos possibilitou, muitas, mobilizar e articular o que já está acessível, a partir de novas formas de uso.

Neste capítulo, apresentamos a descrição e a análise dos recursos, estratégias, processos e produtos identificados por meio desse esforço de mapeamento. Para tanto, agrupamos os materiais encontrados por tipo e organizamos quadros informativos que contemplam o título do recurso ou produto, sua finalidade, uma breve descrição e algumas observações decorrentes da vivência ou exploração de cada estratégia ou ferramenta.

5.1 Recursos e dinâmicas apresentados na Oficina Pedagógica

A vivência da disciplina *Oficina Pedagógica: autonomia em contextos de ensino e aprendizagem*, além da experiência pessoal como estudante, nos permitiu um olhar de pesquisadora diante de atividades que fomentam o desenvolvimento de competências e da aprendizagem socioemocional, e que, portanto, dialogam diretamente com esta pesquisa.

Como sugere o próprio título da disciplina, o foco foi o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem. O conceito de autonomia foi explorado enquanto processo, denominado autonomização, compreendido como um movimento dinâmico e complexo (BORGES, 2019). Assim, as estratégias desenvolvidas ao longo da disciplina favoreceram tanto a reflexão quanto a autonomização dos próprios estudantes.

Todas as atividades realizadas na disciplina foram organizadas no quadro 5:

Quadro 5 - Atividades para autoconhecimento e auto-observação

Título	Finalidade	Descrição	Observações
Portfólio	- Retomar todas as atividades da disciplina e construir um material que aponte quais foram as mais importantes e reconhecer o impacto destas na formação pessoal e profissional.	- A construção do portfólio era em formato livre que retrate, a partir das experiências daquele aluno, o percurso vivenciado durante toda a disciplina. - Para isso, a orientação era de selecionar 5 atividades que mais marcaram o seu processo. - Para cada atividade deve ter, de alguma forma, uma apresentação breve da mesma, associada a justificativa da seleção da mesma para compor o portfólio.	- Para sua realização foi preciso olhar para todo nosso percurso vivenciado na disciplina. - Essa atividade foi essencial para gerar um balanço pessoal do que foi vivenciado, do que mudou e do que percebo que irei carregar comigo, um processo profundo de autorreflexão a partir das propostas realizadas. - Outras propostas dos colegas de turma: apresentação <i>ganificada</i> a partir de charadas, slides pelo Canvas e outros.
Teste dos estilos de aprendizagem	- Identificar os estilos de aprendizagem, a partir da classificação: (I) ativos ou reflexivos; (ii) racionais ou intuitivos; (iii) visuais ou verbais; (iv) sequenciais ou globais.	- Teste composto por 44 perguntas, objetivas, com 2 opções de resposta. - As perguntas se referem a hábitos e preferências de aprender, estudar e consumir formatos de conteúdos para estudo. - Ao finalizar as respostas, deve-se preencher uma tabela para conseguir identificar em qual posição, de uma escala gradual, a pessoa se encontra diante de dois estilos antagônicos (Figura 17).	- O teste recorre a memória dos sujeitos, fazendo uma retomada de hábitos nos estudos e na aprendizagem. - O teste é fechado, ou seja, oferece apenas duas opções por perguntas e, não permite respostas intermediárias ao que é apresentado e nem assinalar as duas opções. - Em alguns momentos foi difícil escolher uma das opções, por compreender que as duas opções de resposta atendiam a minha preferência. - Exigiu ter uma memória e um panorama geral sobre hábitos e comportamentos.
Múltiplas identidades	- Refletir e identificar as próprias identidades.	- O sujeito deve refletir sobre as identidades que assume em sua vida, como por exemplo, mãe, filha, pesquisadora, estudante, professora, etc. - Após a reflexão e identificação, deve representar de forma visual as suas identidades. - Em seguida, orienta-se propor uma porcentagem para cada uma das identidades, de acordo com o quanto elas estão mais fortes e presentes neste momento atual de vida. - É possível compartilhar com outras pessoas, ou não, os resultados desta atividade e escutar as percepções dos outros sobre você.	- Atividade importante para o autoconhecimento. - A atividade favorece para ter uma visão da dedicação a cada uma das identidades de acordo com o contexto atual. - Grande parte dos estudantes desta disciplina relataram sentir conforto ao identificar que as identidades que naquele momento estavam menos proeminentes, eram devidas a alta demanda para outra identidade (por exemplo os estudos/pesquisa)
Forças de caráter	- Identificar as forças de assinatura, na qual são as 5 primeiras forças de caráter do indivíduo, sendo as que ele mais possui e põe em prática. - Compreender a	- Responder a um dos questionários disponíveis nas plataformas a seguir. - Teste no idioma português: https://www.viaaharacter.org/dro/flowpsicologiapositiva/account/regi_ster - Teste no idioma inglês: https://www.authenticchappiness.sas.upenn.edu - Os resultados dos testes apresentam a ordem na qual as forças de caráter estão no indivíduo, da mais forte para a menos predominante.	- Identificar as forças de caráter e, principalmente as forças de assinatura (5 primeiras forças do resultado do teste) pode permitir a reflexão sobre situações e comportamentos nas quais elas aparecerem. - Trata-se da identificação de quem o sujeito é, a partir dos valores que lhe são mais caros. - Reconhecer seus pontos fortes. - Em determinadas situações alguma das 5 forças

	<p>ordem na qual as 24 forças de caráter encontram-se no indivíduo.</p>		<p>principais não era vista como algo forte pela própria pessoa, durante a socialização destes resultados, os colegas auxiliavam a enxergar essa força.</p>
<p>Narrativa de aprendizagem</p>	<p>- Refletir sobre as experiências prévias e atuais de aprendizagem.</p>	<p>- Identificar elementos como memórias, experiências, expectativas, frustrações, desejos, fracassos e sucessos na aprendizagem durante toda a vida da pessoa. - Construir um texto em forma de prosa, de no máximo uma lauda e meia, para além de apresentar fatos das experiências de aprendizagem, mas sendo crítico e reflexivo sobre eles. - Neste caso, para realizar essa atividade, fizemos anteriormente as atividades de identificação de estilos de aprendizagem e das forças de caráter: - Seguir as orientações a abaixo: (i) Pense em experiências positivas ou negativas que marcaram sua trajetória de aprendizagem e sobre o que aprendeu com elas; (ii) Reflita sobre a sua autonomia ao longo dessa trajetória. (iii) Reflita sobre o uso dos estilos e estratégias de aprendizagem em sua trajetória escolar/acadêmica: você conseguiu perceber seus estilos em suas experiências de aprendizagem passadas? Qual a contribuição do autoconhecimento de seus estilos em suas experiências de aprendizagem atuais e futuras? (iv) Liste suas 5 forças de assinatura e exponha suas reflexões acerca de seu uso (consciente ou inconsciente) em suas experiências prévias, atuais ou futuras. (v) Fale sobre suas expectativas, pretensões ou planos em relação ao exercício de sua autonomia em sua formação acadêmica (ou em sua pesquisa) e em sua atuação profissional.</p>	<p>- Um processo de autorreflexão e autoconhecimento bem profundo, no qual é possível identificar alguns gatilhos de aprendizagem e também momentos que marcaram a trajetória dos sujeitos. - Foi um momento tão importante quanto responder o questionário de estilos de aprendizagem. - Proporciona um olhar para trás e reconhecer experiências de aprendizagem significativas, marcantes e determinantes. - Talvez, a proposta da narrativa antes do teste de estilos de aprendizagem permita uma maior reflexão e levantamento de elementos para se embasar ao responder ao teste.</p>

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das atividades experimentadas na disciplina "Oficina pedagógica: autonomia em contextos de ensino e aprendizagem".

Como apresentado no quadro 5, duas atividades fazem referência a imagens: o teste de estilos de aprendizagem e a atividade de múltiplas dentidades. Além de auxiliarem na compreensão das respectivas estratégias, tais imagens suscitam reflexões relevantes para este trabalho.

No caso do Teste de estilos de aprendizagem, ao final do questionário encontra-se uma tabela (figura 13) que orienta como proceder no registro das respostas das 42 questões, bem como na soma da pontuação de cada grupo. O passo a passo para a organização dos resultados está detalhado na figura 27, possibilitando a obtenção dos valores finais para cada um dos quatro grupos de estilos: (i) ativos ou reflexivos (AT/REF); (ii) racionais ou intuitivos (TAC/INT); (iii) visuais ou verbais (VIS/VRB); e (iv) sequenciais ou globais (SEQ/GLO).

Figura 13 - Imagem da tabela de organização do teste estilos de aprendizagem

FOLHA DE RESPOSTAS											
1. Coloque o número 1 no espaço apropriado no quadro abaixo (por exemplo, se você respondeu "a" para a pergunta número 3, coloque "1" na coluna A da questão 3. 2. Some as colunas e escreva o resultado no espaço apropriado. 3. Para cada uma das quatro escalas, subtraia o menor número do maior. Escreva o resultado da subtração (1 a 11) e a letra (a ou b) que teve o maior total na linha da soma. Por exemplo, se na coluna "AT/REF" você teve 4 "a" e 7 "b" respostas, você escreverá "3b" na última linha.											
AT/REF			RAC/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		
Questão	a	b	Questão	a	b	Questão	a	b	Questão	a	b
1			2			3			4		
5			6			7			8		
9			10			11			12		
13			14			15			16		
17			18			19			20		
21			22			23			24		
25			26			27			28		
29			30			31			32		
33			34			35			36		
37			38			39			40		
41			42			43			44		
Some os resultados de cada coluna e escreva abaixo.											
AT/REF			RAC/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		
a	b		a	b		a	b		a	b	
Subtraia o menor do maior, escreva aqui o resultado + a letra do maior resultado.											
AT/REF			RAC/INT			VIS/VER			SEQ/GLO		

Fonte: Elaborado por Richard M. Felder e Bárbara A. Soloman (1994 North Carolina State University) e traduzido por Walkyria Magno e Silva e Ana Carolina Costa.

Com os valores finais para cada grupo, passa-se para a etapa de preenchimento da escala dos estilos de aprendizagem, que é possível observar o exemplo da atividade realizada por uma das autoras, na figura 14. Ao assinalar nessa escala, o indivíduo pode,

então, perceber se ele está mais próximo de um ou outro estilo ou se encontra de forma equilibrada entre aqueles estilos, o que, neste caso, sinaliza que se sente confortável com as duas formas diferentes de aprender.

Figura 14 - Escala de resultado do teste estilos de aprendizagem

ESCALAS DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM													
AT	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	REF
RAC	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	INT
VIS	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	VRB
SEQ	11a	9a	7a	5a	3a	1a	1b	3b	5b	7b	9b	11b	GLO

Fonte: Foto da escala para registro do resultado do teste de estilos de aprendizagem feito pela autora para a disciplina "Oficina pedagógica: autonomia em contextos de ensino e aprendizagem".

É possível visualizar, na figura 14, o resultado da nossa avaliação, assinalado por um círculo. Observamos que, em relação aos estilos ativo e reflexivo (AT/REF), posicionamo-nos mais ao centro; quanto aos estilos racional e intuitivo (RAC/INT), localizamo-nos mais próximas do racional, embora não em seu extremo. Em relação aos estilos visual e verbal (VIS/VRB), identificamos predominância do estilo visual; já no eixo sequencial e global (SEQ/GLO), encontramos um posicionamento intermediário, indicando equilíbrio entre ambos.

Vale registrar que realizamos o teste em dois momentos distintos, com intervalo inferior a trinta dias, e os resultados foram consideravelmente diferentes, o que nos chamou a atenção justamente pela proximidade temporal. Tal constatação nos levou a refletir que o teste representa um retrato momentâneo das preferências de aprendizagem, condicionado não apenas ao contexto vivido, mas também às memórias evocadas no momento da resposta. Entendemos como natural que ocorram mudanças ao longo do tempo, já que cada indivíduo vivencia transformações que impactam diretamente sua forma de aprender. Além disso, experiências diversas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades em formatos de aprendizagem que antes não despertavam afinidade.

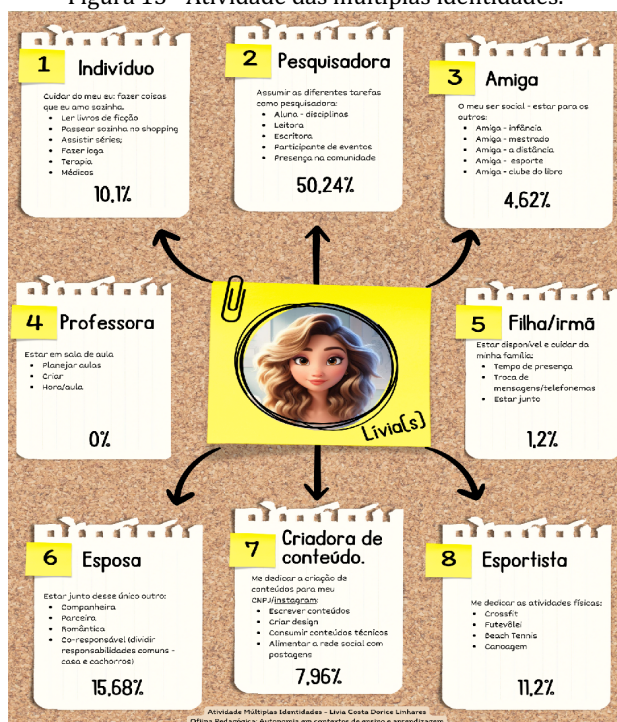
Entendemos também que parte dessas diferenças pode decorrer da própria limitação do instrumento, que exige a escolha entre apenas duas opções fechadas. Em nosso caso, houve diversas situações em que sentimos necessidade de selecionar uma resposta intermediária ou até mesmo ambas. Reconhecemos, contudo, o valor do teste

como recurso orientador e promotor de autorreflexão. O que ressaltamos é que a análise isolada dos resultados, sem articulação com outros instrumentos, pode levar a generalizações ou interpretações reducionistas.

Outro aspecto importante observado foi a mobilização da memória durante o preenchimento do teste. Ao escolhermos entre as alternativas, resgatamos características do nosso aprendizado baseadas na percepção momentânea de nós mesmas. Surge, então, a questão: será que nossas memórias e a percepção momentânea de nós mesmos são fidedignas ao ponto de nos trazer um resultado certo sobre o nosso estilo de aprendizagem? Esses questionamentos nos conduziram à busca de referenciais que explorassem o uso de diários reflexivos como suporte ao indivíduo para coleta de elementos que pudessem embasar suas respostas de modo mais consistente, como será posteriormente abordado no capítulo 6.

No que se refere à atividade das múltiplas identidades (figura 15), tomamos como exemplo aquela realizada durante a oficina. Identificamos oito identidades distintas, o que nos permitiu perceber a multiplicidade de papéis que assumimos e as diferenças no nível de dedicação a cada um deles. No momento em que vivenciamos o mestrado, por exemplo, a identidade de filha/irmã ocupa cerca de 4%, enquanto a identidade de pesquisadora representa aproximadamente 50% da nossa configuração identitária. A seguir, na figura 15, podemos observar a Atividade das Múltiplas Identidades:

Figura 15 - Atividade das múltiplas identidades.



Fonte: Atividade construída pela autora na plataforma *Canvas* para a disciplina “Oficina pedagógica: autonomia em contextos de ensino e aprendizagem”.

É importante destacar que o movimento de atribuir percentuais às identidades pode ser interpretado de diferentes maneiras pelos sujeitos. Quando uma identidade aparece com valor zero, por exemplo, isso pode sugerir que ela não está sendo vivenciada naquele momento; contudo, tal ausência não significa que essa identidade deixe de compor quem somos. Diante disso, consideramos que o percentual pode ser um elemento secundário, e que o maior potencial da atividade de múltiplas identidades reside na possibilidade de compreender quantos e quais papéis compõem um sujeito, bem como reconhecer que, em diferentes momentos da vida, algumas identidades podem assumir maior predominância em detrimento de outras. Esse exercício pode trazer conforto e favorecer uma visão mais acolhedora de si.

5.2 Estratégias propostas por Cavalcanti (2023)

Ao discutir a aprendizagem socioemocional, a autora Carolina Cavalcanti (2023) mapeou e apresentou um conjunto de estratégias voltadas a esse objetivo, que também

fomentam o desenvolvimento de competências socioemocionais. Todas as atividades propostas pela autora têm como base metodologias ativas e favorecem o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autogestão, habilidades sociais, consciência social e tomada de decisão responsável, conforme apontado pelo framework *CASEL* (2025a; 2020; 2022).

Cabe ressaltar que a articulação defendida pela autora entre metodologias ativas e aprendizagem socioemocional decorre do fato de que essas metodologias priorizam o desenvolvimento de competências que vão além do aspecto cognitivo e da mera aprendizagem de conteúdos curriculares. Assim, promovem de forma integrada o avanço da aprendizagem socioemocional (Cavalcanti, 2023), o que seria mais difícil em ambientes de ensino tradicionais, nos quais não há espaço suficiente para protagonismo, reflexão e pensamento crítico dos estudantes, dimensões essenciais à aprendizagem socioemocional.

Dessa forma, o uso de algumas estratégias imbricadas ao currículo escolar constitui um caminho promissor para favorecer tal aprendizagem. Segundo Cavalcanti (2023), essas estratégias são adaptáveis e podem ser utilizadas em diferentes contextos de atuação, seja por educadores ou por profissionais de outras áreas interessados na temática. Em sua obra, a autora convida os leitores a vivenciarem cada estratégia, de modo a identificar sua viabilidade e possíveis necessidades de adaptação aos seus contextos específicos.

No total, Cavalcanti (2023) apresenta quinze estratégias, cada uma delas potencialmente voltada ao desenvolvimento de uma ou mais competências. É importante destacar que, embora agrupadas de acordo com as competências centrais a que se direcionam, muitas dessas estratégias também favorecem o desenvolvimento de outras competências.

As estratégias mapeadas a partir da obra de Cavalcanti (2023) foram organizadas em um quadro extenso e detalhado, disponibilizado no Apêndice F. Para fins de análise e apresentação de resultados, que constituem o foco deste capítulo, sintetizamos as informações centrais no quadro 6.

Quadro 6 - Estratégias para aprendizagem socioemocional

Título	Finalidade	Evidências de Aprendizagem socioemocional (Cavalcanti, 2023)
Histórias de vida ilustrada	<ul style="list-style-type: none"> - Mapear momentos marcantes e significativos da vida. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de selecionar momentos desafiadores e positivos de vida. - Clareza ao relatar trechos importantes da história de vida.
Autopersona	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão sobre si e como a pessoa se vê. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento e percepção do autoconceito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber comunicar quem é (autoconceito). - Demonstrar que aceita quem é e que está confortável com forças e fraquezas.
Teste de personalidade versus matriz de percepções	<ul style="list-style-type: none"> - Observar traços de personalidade identificados no resultado do teste de personalidade e comparar com a percepção de pessoas próximas. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber escrever e reconhecer as características da sua identidade e personalidade. - Acolher e reconhecer as percepções de outras pessoas e com isso ampliar o autoconhecimento
Mapeamento de valores	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar valores relevantes que norteiam suas escolhas e decisões ao longo da vida. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber comunicar quais são os seus valores. - Ter comportamentos coerentes com os valores que relata a ter.
Coletânea de relatos singelos e significativos	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que pessoas próximas compartilhem momentos marcantes e significativos da sua vida que serão gravados e revisitados para embasar o seu relato destes momentos. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressignificação de momentos de sua história de vida a partir do relato de pessoas muito próximas. - Capacidade de recontar os relatos indicando suas características pessoais e emoções.
Tempo de tela é tempo de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar a pessoa a reconhecer como tem feito a gestão do seu tempo e estimular a fazer escolhas mais saudáveis. - Enfoque na aprendizagem socioemocional da autogestão e autocontrole. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aos poucos hábitos e estratégias negativas de <i>copiing</i>²⁰ são substituídas por estratégias positivas - melhora na saúde física e mental - Demonstrar que autogere suas atitudes e tem autocontrole na forma como faz a gestão do tempo.
Sensibilização sobre diálogos internos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os diálogos internos. - Praticar a autogestão e diálogos internos mais positivos. - Enfoque na aprendizagem socioemocional da autogestão e autoconsciência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento dos diálogos internos próprios. - Capacidade de identificar padrões positivos ou negativos de pensamento e refletir sobre eles buscando ressignificar.
Meditação personalizada	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar alguns minutos de meditação. - Enfoque na aprendizagem socioemocional da autogestão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de reconhecer quais práticas meditativas contribuem para si e que estão alinhadas com seus valores - Incluir meditação personalizada e/ou estratégias de <i>copiing</i> na rotina.

²⁰ *Copiing* segundo Cavalcanti (2023) faz referência, dentro da área de Psicologia, à um conjunto de estratégias para o enfrentamento do estresse, permitindo a adaptação das pessoas em situações adversas. Estratégias de *copiing* levantadas pela autora são a caminhada, tempo de qualidade com a família, participação em trabalho voluntário e outras.

Círculos das relações de qualidade e comunidades	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar pessoas que tem relações de qualidade e comunidades que faz parte - investir em conversas profundas com elas. - Enfoque na aprendizagem socioemocional de habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de reconhecer as pessoas e as comunidades com quem mantêm relações saudáveis. - Abertura para demonstrar interesse real na outra pessoa e fazer com que sinta que realmente importa.
Como criar e manter uma comunidade?	<ul style="list-style-type: none"> - Criar comunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento socioemocional, a prática coletiva do <i>cooping</i> e o senso de acolhimento e pertencimento. - Enfoque na aprendizagem socioemocional de habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de mobilizar pessoas para criar e manter uma comunidade. - Abertura para avaliar os resultados dos primeiros encontros da comunidade e de fazer ajustes para cumprir os objetivos de aprendizagem socioemocional e técnicos para o qual foi criada.
Mural de elementos influenciadores de propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos importantes e significativos no presente e que vão continuar relevantes no futuro. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento e consciência social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clareza sobre aspectos significativos para a vida - Reconhecimento de objetivos, planos, atividades e projetos que possui que impactam ou irão impactar outras pessoas. - Capacidade de reconhecer os elementos influenciadores de propósito de vida.
Imersão empática	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar a realidade e avançar na compreensão de um problema. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento, consciência social e tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar a realidade de pessoas que acredita poder ajudar - Ser empático e ter conversas profundas sobre as necessidades de outros - Capacidade de reconhecer a quem pode servir e como, a partir do conhecimento da realidade de outras pessoas.
Aprendizagem por projetos sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Elegger problemas sociais ou ambientais, desenvolver projeto colaborativo para gerar uma mudança concreta. - Enfoque na aprendizagem socioemocional, consciência social e tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de reconhecer problemas sociais ou ambientais em um contexto específico. - Habilidade de colaborar com um grupo de colegas para criar, planejar e implementar uma intervenção social.
Declaração significativa de propósito de vida	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginar o futuro e obter subsídios para redigir uma declaração significativa de propósito de vida. - Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento da consciência social e tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imaginar e/ ou reconhecer como pode viver de forma significativa. - Capacidade de reconhecer e projetar que pode contribuir de forma positiva na vida de outras pessoas.
Planejamento para o propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Definir projetos pessoais e profissionais vinculados ao propósito de vida e estabelecer prazos para serem desenvolvidos. - Enfoque na aprendizagem socioemocional da consciência social e tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade de definir metas, projetos, ações e prazos vinculados ao propósito de vida. - Capacidade de incluir na agenda e de executar atividades e projetos significativos vinculados ao propósito de vida.

Fonte: Dinâmicas propostas por Cavalcaniti (2023) organizadas neste quadro elaborados pelas autoras.

Como se pode observar, as 15 atividades propostas por Cavalcanti (2023) têm focos distintos, com destaque à autogestão e ao desenvolvimento de habilidades sociais, ao desenvolvimento de consciência social e à tomada de decisão responsável, bem como voltadas ao autoconhecimento.

No caso da atividade *Histórias de uma vida ilustrada* (quadro 6), identificamos que ela dialoga, em certa medida, com a atividade *Narrativa de aprendizagem*, apresentada no quadro 5, uma vez que, em ambas, o sujeito é convidado a refletir sobre sua história de vida e a selecionar momentos significativos para destacar. Na segunda atividade, que consiste em uma narrativa escrita, o indivíduo deve relatar, especificamente, os momentos de aprendizagem mais marcantes de sua trajetória.

A partir do contato com essas propostas, identificamos benefícios potenciais em reuni-las em uma única ação, estruturada de modo que a dinâmica seja a construção de uma *linha do tempo da aprendizagem*, permitindo agregar elementos visuais para ilustrar vivências e observar a correlação entre o tempo e as diferentes formas de aprender. Acreditamos que, nesse formato, a realização do teste de estilos de aprendizagem, mencionado no quadro 5, torna-se ainda mais assertiva e potente.

Na atividade da *Autopersona*, a autora apresenta dois *templates*²¹: um direcionado ao público infantil, com linguagem adequada a esse grupo, e outro voltado a adolescentes, adultos e idosos. Reproduzimos, na figura 16, o modelo destinado aos adolescentes e adultos, mas destacamos que, na versão infantil, há um campo para o participante circular as cinco emoções ou sentimentos que sente com maior frequência ao longo do dia. Acreditamos que essa representação visual, por ser lúdica, também pode ser adaptada para públicos mais maduros, uma vez que essa é uma reflexão que raramente realizamos, e o aspecto lúdico pode favorecer a compreensão de si.

²¹ A palavra *template* se refere à um modelo pronto para ser usado em determinada atividade, produção de material ou apresentação.

Figura 16 - *Template Autopersona*

Template de autopersona para adolescentes, adultos e idosos

Quero te conhecer melhor... vamos fazer uma viagem para dentro de você?
Responda às seguintes perguntas da forma mais sincera que puder.

Qual é o seu nome?

Indique suas principais características.	Destaque as principais qualidades que acredita possuir nos âmbitos:	Destaque elementos negativos que acredita possuir nos âmbitos:
<hr/> <hr/> <hr/>	Social: Emocional: Intelectual: Físico:	Social: Emocional: Intelectual: Físico:
Quais são os principais valores que norteiam as suas ações?	Indique as suas principais motivações.	Desenhe a sua autopersona.
Quais são seus principais sonhos a curto, médio e longo prazos?		

Fonte: Material elaborado pela Cavalcanti (2023) inspirada no modelo de Salom, Moreno e Blázquez (2012)²².

No contato com essas atividades, entendemos, ainda, que, embora Cavalcanti (2023) direcione o material como um guia para educadores, as estratégias podem ser utilizadas em outras áreas e espaços, extrapolando os muros da educação formal. Pela análise empreendida, todas as estratégias nos parecem passíveis de escolha, personalização, adaptação e uso prático — tanto na vida pessoal dos sujeitos, de forma individual e autônoma, quanto em processos formativos desenvolvidos em ambientes formais, não formais ou informais de ensino-aprendizagem.

²² SALOM,E.; MORENO, J.M.; BLÁZQUEZ, M. Desenvolvimento da conduta pró-social por meio da educação emocional em adolescentes. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

5.3 Estratégias do *LifeComp into Action*

A partir da estruturação do *framework LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), outros materiais foram elaborados com o objetivo de orientar o desenvolvimento das competências ali estabelecidas. Entre esses materiais, destacamos o *LifeComp into Action* (Sala; Herrero Rámila, 2023), que consiste em uma proposta para aproximar a teoria do *framework* da prática cotidiana dos educadores.

Esse material reúne estratégias voltadas ao desenvolvimento das competências para a vida e está organizado em três partes: (i) cinco princípios gerais; (ii) um guia para fomentar cada competência; e (iii) 16 estratégias práticas para uso em sala de aula.

Os princípios gerais funcionam como orientadores para a criação de ambientes de aprendizagem que promovam autonomia, bem-estar e engajamento dos estudantes, sendo eles: Confiança, Comunidade, Aluno-centro, Reflexão e Abordagem de toda escola (Sala; Herrero Rámila, 2023).

O guia, por sua vez, apresenta, para cada uma das nove competências do *LifeComp*, aspectos essenciais de como: (i) preparar a cena; (ii) colocar em prática; (iii) promover a aprendizagem experiencial; (iv) realizar atividades em formato digital; além de indicar (v) facilitadores e (vi) barreiras ao desenvolvimento de cada competência. Ademais, o guia apresenta dezesseis estratégias relacionadas a uma ou mais das nove competências e, antes de descrevê-las, indica a quais competências cada proposta está vinculada, conforme a figura 17:

Figura 17 - Lista das Estratégias de ensino versus Competências do *LifeComp*.

Teaching strategies vs LifeComp competences

LIFECOMP PERSONAL AREA

COMPETENCE	TEACHING STRATEGY
Self-regulation	1 2 6 12 13 14 15
Flexibility	3 5 7 12 13 15
Wellbeing	12 13 14 15



LIFECOMP SOCIAL AREA

COMPETENCE	TEACHING STRATEGY
Empathy	5 6 7 8 11 16
Communication	1 3 4 5 7 8 10 11 12 16
Collaboration	1 3 7 8 10



LIFECOMP LEARNING TO LEARN AREA

COMPETENCE	TEACHING STRATEGY
Growth mindset	5 8 9 10
Critical thinking	3 7 9 10 11 16
Managing learning	2 4 5 6 7 8 9 10



Fonte: Material elaborado por (Sala; Herrero Rámila, 2023).

Das 16 estratégias levantadas, optamos por sintetizar, no Quadro 7, os dados mais relevantes de apenas quatro delas. A escolha esteve pautada no objetivo de aprofundar a análise em estratégias que possam ser desenvolvidas em contextos para além da educação formal, isto é, em espaços distintos da sala de aula de escolas, universidades e outras instituições de ensino. A preferência recaiu sobre práticas formativas de carácter não formal, fundamentada em Gohn (2010), ao compreender que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, por meio do compartilhamento de experiências, mas com intencionalidade, diferentemente da educação informal, que acontece de forma espontânea.

Na educação não formal, não há, necessariamente, uma metodologia ou método pré-estabelecido vinculado a um conteúdo. O método, nesse caso, é construído a partir de situações concretas do cotidiano, como desafios ou tarefas a serem enfrentadas. Contudo, é possível elaborar metodologias provisórias e dinâmicas (Gohn, 2010), como no caso da adaptação das estratégias apresentadas no Quadro 7, moldadas de acordo com os acontecimentos vivenciados pelos participantes.

Quadro 7 - Propostas de estratégias advindas do *LifeComp into Action*²³

Título	Finalidade	Descrição	Observações
<p><i>Give one, Get one, Move on</i> (Dê um, pegue um, siga em frente)</p>	<p>Esta atividade convida os participantes a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem e a partilhar com outros o que aprenderam.</p>	<p>- Os participantes são convidados a anotar de 3 a 5 aprendizados principais sobre um determinado tópico.</p> <p>- Em seguida, devem compartilhar com um parceiro (duplas), de forma que cada participante receba um aprendizado do colega e dê outro para o mesmo colega.</p> <p>- Cada um explicará a sua ideia enquanto o outro ouve em silêncio.</p> <p>- Após a conclusão desta troca, o processo é então repetido, formando novos pares.</p> <p>- Os participantes agora podem decidir compartilhar seus próprios cartões ou aquele que receberam do colega anterior.</p>	<p>- Compartilhar aprendizados é uma forma tanto de reconhecer o que é importante para si mesmo como de identificar novos aprendizados, a partir da visão dos outros.</p> <p>- Escuta ativa do outro é um movimento importante no desenvolvimento de competências sociais.</p>
<p><i>Text to Self, Text to Text, Text to World</i> (Texto para si mesmo, texto para texto, texto para o mundo)</p>	<p>Esta atividade ajuda os participantes a aprofundarem a sua aprendizagem, fomentando a leitura estratégica e estabelecendo o hábito de relacionar as ideias que encontram num texto com as suas próprias experiências e crenças, com acontecimentos, com outros domínios do conhecimento, e com o que sabem de outros textos.</p>	<p>- Uma cópia do texto selecionado para cada participante. Esta estratégia funciona melhor se o texto evocar temas universais que possam ressoar com a experiência e o conhecimento prévio dos alunos.</p> <p>- Cópias impressas das declarações de conexão que orientarão o processo de leitura, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto para autoconexões: <i>O que li me lembra da época em que...; Concordo/entendo o que acabei de ler porque na minha própria vida...; Discordo do que acabei de ler porque na minha própria vida...; Eu entendo como o personagem se sente porque...; O que li é semelhante ao que acontece na minha vida porque...; O que li é diferente do que acontece na minha vida porque...</i> • Conexões de texto para texto: O que li me lembra... (história/livro, filme/música, etc.) porque...; As ideias deste texto são semelhantes às de... porque...; As ideias deste texto são diferentes daquelas em... porque... • Texto para conexões mundiais: O que li me faz pensar em... (acontecimento do passado) porque...; O que li me faz pensar sobre... (evento que está acontecendo atualmente na minha comunidade, país, no mundo todo) porque...; O que li me faz questionar o futuro porque...; Os eventos descritos no texto são semelhantes ao que acontece no real mundo/minha comunidade porque...; Os eventos descritos no texto são diferentes do que acontece no mundo real/minha comunidade porque... 	<p>- As perguntas reflexivas partindo de pontos de vista diferentes, o de si mesmo, o do factual e para o mundo, permite um processo de interação com o aprendizado de uma forma mais consciente.</p> <p>- É possível ao indivíduo traçar conexões pessoais com suas vivências, suas aprendizagens e toda sua bagagem.</p> <p>- São pontos interessantes a se considerar para o processo reflexivo diante de um novo conhecimento e até mesmo habilidade, para o desenvolvimento de uma atitude consciente.</p>

²³ Por se tratar de um material em inglês, que ainda não foi traduzido, as traduções e interpretações apresentadas no quadro a seguir foram feitas pelas pesquisadoras.

<p>Creating SMART goals (criando metas inteligentes)</p>	<p>Esta atividade ajuda os participantes a refletirem sobre seus objetivos. Ele orienta a criação de metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e baseadas no tempo.</p>	<p>- A etapa de definir metas é desafiadora e se não for bem elaborada, pode gerar frustração. - Um excelente exercício de reflexão para o estabelecimento de estratégias, por exemplo.</p>
<p>Gatitude journal (Diário da gratidão)</p>	<p>Esta atividade contribui para estabelecer o hábito de prestar atenção a acontecimentos “inspiradores de gratidão”, que, por sua vez, contribuem para o bem-estar emocional.</p>	<p>- O uso de diários já apareceu em diferentes recursos e se mostra como uma proposta interessante para a reflexão. - Bem como o reconhecimento dos valores e também das forças de caráter, que apareceram em outras propostas, reconhecer situações, elementos ou pessoas pelas quais são gratas ajuda a fortalecer o bem-estar e promover a motivação.</p>
	<p>- O educador convida os alunos a escreverem de três a cinco coisas pelas quais são gratos a cada semana. - Após a reflexão individual para identificar motivos para agradecer, o educador pode convidar os alunos que estejam dispostos a fazê-lo a partilhá-los com o grupo.</p>	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do material de Sala e Herrero Rámila (2023).

Embora muitas orientações sugiram a presença de um professor, facilitador ou mediador, é igualmente viável imaginar o uso dessas estratégias em ações autoinstrucionais, conduzidas por grupos de forma independente. Reconhecemos, entretanto, que a presença de um mediador experiente pode enriquecer e potencializar as reflexões decorrentes dessas dinâmicas. Ainda assim, ao buscarmos ampliar o desenvolvimento de competências para além das paredes do ensino formal, alcançando outras esferas da vida dos sujeitos, como comunidade, família e trabalho, torna-se fundamental reconhecer a potencialidade dessas práticas também em contextos diferentes do originalmente proposto.

5.4 Produtos e Processos Educacionais

No processo de criação e desenvolvimento de um produto educacional é importante que se reconheça o que há de produções existentes em contextos próximos, como é o caso dos materiais que serão apresentados no quadro 8, oriundos do PPGCIMES ou de outros PPGs com foco em ensino-aprendizagem.

Quadro 8 - Produtos e processos educacionais voltados ao autoconhecimento e competências socioemocionais

Título	Finalidade	Descrição	Observações
Sentido do ser - jogo das competências socioemocionais universitários²⁴	Favorecer o contato e a reflexão quanto à importância do desenvolvimento de competências socioemocionais por parte de estudantes de graduação.	<ul style="list-style-type: none"> - Cada jogador gira a roleta que apontará para um dos três tipos de baralho. - O jogador retira uma carta e faz a leitura do seu conteúdo em voz alta para compartilhar a informação com os outros jogadores. - Depois de ler, ele deve indicar uma dentre as 17 competências socioemocionais que o conteúdo da carta se refere. - A resposta pode ser verificada se certa ou errada pelo gabarito no manual do jogo. - Se a resposta estiver correta ou é validada pelos outros jogadores, o jogador da vez pontua e coloca um dos seus sinalizadores no espaço correspondente no tabuleiro do jogo. - Vence aquele que somar a maior número de sinalizadores dispostos no tabuleiro ao final do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - As competências selecionadas pela autora dialogam com as habilidades do século XXI e com o Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (CGFP); - O jogo permite de forma lúdica e reflexiva a associação entre a descrição da ação com a competência correspondente a ele.
Diário - Todos somos performers²⁵	Fomentar e desenvolver um pensar sobre si mesmo, autoconhecer-se em meio a uma experiência de aprendizagem que provoque percepções afetivas, estéticas, sensoriais, e que culminem em mudanças e/ou um enriquecimento no próprio repertório de experiências dos sujeitos.	<ul style="list-style-type: none"> - O processo é organizado a partir da materialidade de um diário que apresenta uma sequência de proposições performáticas. - Em um dos sentidos de leitura do diário o leitor, que pode ser qualquer pessoa, é convidado a seguir aquelas orientações que pretendem despertar o autoconhecimento a partir de práticas sensibilizadoras. - Tudo isso, voltado ao despertar do aprender a aprender de cada um. - Algumas propostas: andar descalço em um ambiente externo (praça, supermercado, rua e outros), olhar no olho de alguém por alguns minutos e outras. - No outro sentido do diário, a autora apresenta as práticas que ela utilizou em sala de aula para despertar o “eu” a partir da performance. 	<ul style="list-style-type: none"> - O processo educacional buscar desenvolver o aprender a aprender a partir de práticas performáticas. - O processo possibilita o autoconhecimento antes de iniciar o processo de aprendizagem. - Práticas sensibilizadoras de autoconhecimento individuais e para utilizar em grupos (formais ou não).
My autonomy Path - M.A.P²⁶	Ajudar o estudante a desenvolver a autonomia e ser um agente mais ativo na sua aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de produtos educacionais desenvolvidos para a disciplina “Aprender a aprender” no curso de Letras - Inglês da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM) – UFPA, com objetivo oferecer suporte as atividades desenvolvidas na disciplina. Os subprodutos foram organizados em um e-book: <i>Wordmap</i>: elencar as palavras que se relacionam à autonomia no processo de aprendizagem e gerar uma nuvem de palavras. <i>Planner</i>: planejar, organizar e registrar o planejamento de estudos em um <i>template</i> semanal, identificando dia/hora/duração, objetivos de aprendizagem, recursos necessários, possíveis dificuldades e como superá-las. <i>LogBook</i>: reflexão em cima do que planejou e viveu no <i>My autonomy planner</i>, identificando as dificuldades e a eficácia do planejamento. <i>Guide</i>: guia para auxiliar na organização dos alunos nos primeiros passos da sua trilha 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos práticos que podem ser utilizados juntos ou então selecionados de acordo com o objetivo. - Não necessitam de uma orientação formal de um ambiente para serem utilizados.

²⁴ Produto educacional desenvolvido por Ana Carolina Aleixo de Souza, disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/7720802>

²⁵ Produto educacional desenvolvido por Marília Navegante Pinheiro disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/7721961>

²⁶ Produto educacional desenvolvido por Valéria Silva de Almeida, disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/ispu/handle/2011/16254>

		<p>formativa (ensino, pesquisa e extensão). Pesquisar, refletir e registrar quais as opções selecionadas para realizar durante o percurso formativo.</p> <p>Mural: descrever os eventos/cursos que experimentou, colocando foto e uma breve descrição e reflexão do que viveu.</p>	
Guia Aflorar²⁷	<p>Apoiar a jornada dos estudantes no desenvolvimento profissional e de bem-estar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O guia apresenta aspectos contextuais e conceituais que abrem o material, contendo informações introdutórias necessárias aos possíveis usuários do guia e/ou dos recursos. - O material todo encontra-se no formato de PDF editável, possibilitando o uso dos recursos pelo público. - Há uma seção para cada um dos recursos, contendo o objetivo, informações e orientações, assim como o passo a passo para utilizar na prática. - Ao final de cada recurso, o usuário é convidado a registrar as conquistas relacionadas aos pontos trabalhados no recurso anterior. - Os recursos são: <ul style="list-style-type: none"> - Diário Emocional: espaço para registro reflexões de situações vividas, como “o que aconteceu?” e “como me senti nessa situação?”. - Roleta das Emoções Positivas: é um recurso dinâmico que busca identificar as emoções, conhecer cada uma delas e compartilhar vivências. - Planta de Conexões Positivas: identificar as pessoas de cada área da vida e avaliar como são as relações com elas. Traçar metas para melhorias nas relações. - Tempo em Harmonia: o recurso auxilia tempo dedicado as cotidianas. Em seguida, sugere a proposição de metas para otimização do tempo, com sugestões do uso de aplicativos como <i>Trello</i>, <i>Google Agenda</i> e outros. - Sementes do bem-estar: destacar os 5 valores essenciais e, refletir como se relacionam aos seus propósitos na carreira. Por fim, traz histórias inspiradoras de outros professores de línguas estrangeiras. - O guia conta, ao final, com práticas de recompensas para recarregar as energias. 	<ul style="list-style-type: none"> - O produto organiza em diferentes recursos práticas e atividades que contribuem com o bem-estar a partir de diferentes aspectos, pessoais e profissionais. - É possível identificar práticas reflexivas e de autoconhecimento inserida nos recursos. - De certa forma, o produto relaciona o fomento do bem-estar com processo de autoconhecimento e autogestão.
Projeto Mentoria Formal²⁸	<p>Acolher os alunos nas fases de maior estresse durante a vida acadêmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O processo educacional proposto é de caráter obrigatório e vinculado ao currículo do curso, permanecendo ativo durante todo curso e opcionalmente posterior a ele de maneira informal. - Cada clínico docente estará conectado a quatro conjunto de grupos de alunos. - O grupo é composto sempre por um clínico docente responsável, um aluno do 3º ou 4º semestre, um aluno do 5º ou 6º semestre e um ou dois alunos do 1º semestre. - Os alunos mais velhos são denominados de <i>peer mentor</i> e realizam a chamada mentoria por pares (<i>peers mentors</i>) com o(s) alunos do nível abaixo do seu. - O processo propõe a realização de um workshop para formar os mentores, docentes e alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta de mentoria é um processo interessante para promover a inclusão e combater o <i>burnout</i>. - Necessita de gestão e organização dos grupos. - Pensando em cursos que recebem 100 alunos, é preciso organizar e preparar um grande grupo de docentes, além de destinar horas para atuação nesse projeto.

²⁷ Produto educacional desenvolvido por Camila Rodrigues Mendes, disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869122>

²⁸ Produto educacional desenvolvido por Paulo Henrique Rodrigues Pires da Luz, disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/751279>

Jornada do autoconhecimento – do ser ao conviver ²⁹	Capacitar os orientadores pedagógicos do FESI e SENAI SC, para planejar, implementar, monitorar e avaliar o processo educacional, visando à qualidade das ações formativas nos diferentes níveis e modalidades de oferta da unidade operacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação destinada aos orientadores pedagógicos, com duração de 45 horas/aula. - Ementa proposta pelo curso compreende: <ul style="list-style-type: none"> - Introdução a Psicologia Básica, teorias do desenvolvimento humano, formação da memória, teorias da personalidade e funções executivas. - Visão geral da Teoria Integrativa, teoria U e o eneagrama como mapa de autoconhecimento; psicodinâmica dos comportamentos mediados pelos instintos e cognição. - Aplicação do conteúdo as competências do educador e da gestão de instrução de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - O processo educacional atende a demanda específica do profissional e do contexto ao qual ele está inserido. - Objetivo do curso compreende aspectos essenciais à profissão do público-alvo.
EP_CSA: estratégias pedagógicas para construção de competências socioafetivas. ³⁰	Instigar discussões sobre a construção e possível aplicação de estratégias pedagógicas baseadas nas competências socioafetivas (CSA) em ambientes Virtuais de Aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - A proposta é um material educacional digital (MED) organização em 6 módulos. - Dos módulos 2 a 6 são trabalhados uma das 5 competências pontuadas pelas autoras, apresentando funcionalidades do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ferramentas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento desta competência. - Por fim, um módulo desafio que convida a pensar nas competências socioafetivas essenciais ao seu aluno diante do seu contexto. Em seguida, convida a desenvolver e criar estratégias pedagógicas para este aluno, usando como inspiração as que foram propostas e apontando os seguintes itens: <ul style="list-style-type: none"> - Indicadores (sociais e afetivos) que pretende atender; - Ação (o que vai pedir para os alunos executarem a fim de atingirem os indicadores estabelecidos); - Autoavaliação (como se autoavaliar sobre a sua proposta de EP, no intuito de aprimorá-la). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta uma diversidade de estratégias para cada uma das competências socioafetivas estabelecidas. - Especializado para o público da Educação à Distância.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir das informações de cada produto educacional.

²⁹ Produto educacional desenvolvido por Maristela de Lourdes Alves, disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/746047>

³⁰ Material educacional digital (MED) coordenado por Behar, Longhi e Machado (2024) e elaborado por Bussolotto, Pinto, Sigal, Sampaio, Thom, Suárez, Amaral, Akazaki, Campos, Simão, Daniel, Vivian, Moresco, Peixoto, Minuzi, Araujo e Silva (2024), disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/10183/275545>

Identificamos que os produtos e processos educacionais apresentados no quadro 8 podem trazer contribuições relevantes ao desenvolvimento de competências socioemocionais, tanto nos contextos em que foram implementados quanto em outros nos quais ainda possam ser adaptados e desenvolvidos.

É preciso reconhecer que há caminhos comuns entre as estratégias identificadas e descritas neste mapeamento, como o uso de diários, já apontado por Sala e Herrero Rámila (2023) no *Gratitude Journal* e presente nos produtos *Guia Aflorar*, *Todos somos performers* e *M.A.P.*, listados no quadro 8.

Além disso, elementos como a identificação de valores, trazida por Cavalcanti (2023), e o reconhecimento das relações presentes no *Círculo das Relações de Qualidade e Comunidades* (Cavalcanti, 2023), também aparecem no produto digital *Guia Aflorar*.

5.5 Aplicativos e plataformas

Identificamos, ainda, uma diversidade de recursos digitais disponíveis tanto no formato de aplicativos para dispositivos móveis quanto em plataformas web. Embora não apresentem, necessariamente, objetivos formativos explícitos, os achados deste levantamento podem, sem dúvida, contribuir para a criação de hábitos voltados ao bem-estar, ao cuidado com a saúde mental e ao autoconhecimento.

Nesse sentido, é importante reconhecer o que já está posto e que pode, em alguma medida, favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, além de fornecer subsídios e requisitos para o produto educacional proposto nesta pesquisa.

Ao todo, selecionamos dez aplicativos, conforme apresentados no quadro 9.

Quadro 9 - Aplicativos e plataformas nas áreas de autoconhecimento, saúde mental e diários.

Título	Finalidade	Descrição	Observações
Cíngulo	Superar problemas emocionais e aumentar o bem-estar.	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma: português. - Pode ser usado sozinho ou como complemento de terapia. - Teste de perfil emocional: questionário de avaliação (mental fitness) que avalia os pontos fortes e fracos do indivíduo. - Possui uma escala com vários níveis para o sujeito se avaliar em cada item/pergunta. - A partir do teste faz indicações de conteúdos (vídeos, áudio) para melhorar os pontos fracos e promover o autoconhecimento. - Refaz periodicamente o teste: gera um gráfico para acompanhamento (feedback) 	<ul style="list-style-type: none"> - Possui um ícone de SOS: oferece apoio imediato para momentos críticos, como de crises de ansiedade, por meio de vídeos e áudios específicos as diferentes emoções. - Diário emocional: permite registrar as informações do seu dia a dia. Envia notificações convidando para fazer esse registro. - Oferta gráficos de avaliação e <i>feedback</i>, os quais registram o processo de evolução durante o uso do aplicativo. - Versão completa gratuito por 7 dias. - Alguns materiais ficam disponíveis na versão não paga.
The Fabulous	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma vida mais saudável e feliz. - Aumento de energia, foco, perda de peso, dormir melhor e ser mais produtivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma: português. - Proposta de rotina para ir cumprindo e que vai ficando mais complexa (incrementando novas metas) conforme for avançando. - Rituais: manhã, tarde noite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visual e <i>storytelling</i> criados de forma lúdica oferecem uma interface atrativa e divertida de usar. - Permite escolher, dentre algumas opções, quais os hábitos que quer focar. - A evolução das metas é gradual, aos poucos sugere novas. - Permite dar <i>check</i> ao cumprir as tarefas.
Ahead	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicativo que ensina o que a escola não ensina. - Se tornar a pessoa que quer ser. - Aprenda a gerenciar suas emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma: inglês. - Aprender a gerenciar emoções a partir de 5 minutos por dia. - Aprender sobre si mesmo, identificar os gatilhos e ferramentas que podem ajudar. - Questionário com <i>score</i> emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Design lúdico e divertido. - Proposta baseada no aplicativo Duolingo (ensino de línguas adicionais). - Oferta gráficos de avaliação e <i>feedback</i>. - Despende um tempo curto para o, o que favorece sua usabilidade em rotinas intensas.
Daylio - Diário: diário de humor.	<ul style="list-style-type: none"> - Agenda com marcadores de autocuidado com metas. - Diário sem precisar digitar. - Metas saudáveis, saúde mental, diário de gratidão, alimentação e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma: português. - Registrar as emoções a partir dos <i>emojis</i>. - Permite selecionar outras metas para mapear: sono, saúde, escola, social, produtividade, alimentação e outros. - Avaliações e feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponível por 7 dias gratuitos: com duas avaliações nesse período. - Acesso gratuito é limitado apenas aos registros de informações e os gráficos.
Question Diary	<ul style="list-style-type: none"> - Diário de perguntas com questões para se encontrar. - Perguntas sobre a vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idioma: inglês. - Recebe uma pergunta diferente por dia, durante um ano. - No ano seguinte responde as mesmas perguntas. - Pode ou não responder à pergunta que for sugerida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Design minimalista, com cores claras e poucos itens ofertados, praticamente uma página em branco. - Gratuito.
Cogni	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o usuário a se sentir bem, se conhecer melhor e desenvolver habilidades emocionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Registros momentâneos, pode ser complementar na terapia e até compartilhados diretamente com o terapeuta. - <i>Emojis</i>: você identifica como está se sentindo e, depois identifica palavras (ansioso, feliz, estranhado, surpreso e outros). - Em seguri registra características de como o corpo reagiu à essas sensações (tontura, sudorese, tremores, agitação e outros). - Por fim, fica um registro com data, hora, essas informações e permite que você ainda descreva a situação, pensamentos e o 	<ul style="list-style-type: none"> - O aplicativo funciona como um diário para o registro imediato de situações vividas (sentimentos, reações físicas e comportamentos). - Com isso o aplicativo cria um movimento de reflexão sobre si diante de diversas situações. - Aplicativo simples, intuitivo e rápido de fazer o registro. - O aplicativo gera um gráfico a partir dos registros, permitindo a

		comportamento que teve. - Com isso, cria-se um histórico emocional.	visualização de sentimentos no decorrer do tempo.
Dailybeam	Aplicativo de diário simples para registrar o dia a dia e acompanhar seu <i>mood</i> .	- O aplicativo permite que você escolha quais aspectos quer fazer registro, como por exemplo, emoções, pessoas, tempo, passatempo, refeição, autocuidado e outros. - O aplicativo, então, organiza uma lista de registro dos tópicos escolhidos, com ilustrações para identificação rápida e preenchimento por seleção. - É possível inserir até 3 fotos por dia.	- O aplicativo tem uma versão gratuita com propagandas e limitações (1 semana de plano completo gratuito). - É possível ver gráficos de humor em relação ao tempo e ícones que mais apareceram, mais análises podem ser feitas na versão paga. - Os gráficos e o calendário com registro identificado por cores permite uma visualização rápida de como tem se sentindo ao decorrer do tempo. - Registro diário rápido: opção de colocar notificação lembrete. - Não tem espaço para escrita livre.
Super App Plene	Aplicativo para quem busca autoconhecimento e manutenção de uma vida equilibrada.	- Oferece um questionário para fornecer o nível de bem-estar da pessoa. - Permite o registro diário de hábitos (sono, alimentação e exercício físico). - Oferece jornadas com 12 passos para seguir e desenvolver um dos pilares: mente, corpo, espírito, propósito, relações e contexto.	- Aplicativo oferece práticas e caminhos para ajudar na criação e manutenção de hábitos saudáveis a partir da escolha de caminho do usuário. - A parte de registro diário é limitada de opções e não permite registros escritos. - As jornadas propõem momentos de reflexão, trazem informações via texto e vídeo que direcionam caminhos mais saudáveis à pessoa.
Plataforma Serbene³¹	Plataforma para apoiar a terapia. Ajudar a reconstruir a vida com saúde mental, física e social. Psicoeducação.	- Idioma: português - Plataforma com diversos conteúdos: aulas semanais sobre a mente humana e comportamentos; práticas terapêuticas; oficinas e cadernos terapêuticos; comunidade e convidados especialistas. - Para acesso aos conteúdos precisa fazer assinatura por planos (mensalmente, semestralmente, anualmente ou bianualmente). - Idioma: espanhol - Plataforma disponibiliza diferentes serviços. - Acompanhamentos de verão com programa completo para inteligência emocional. - Loja de produtos para inteligência emocional. - Consultoria para empresas. - Programas de acompanhamento e formação completa (físico, acadêmico, social e emocional) para estudantes de curso acadêmicos nos Estados Unidos (Fábrica de <i>Valientes</i>)	- Plataforma com diversidade de possibilidades, conteúdos e recursos, que contribuem com saúde mental e bem-estar. - Completamente paga, com conteúdos gratuitos apenas no perfil do Instagram. - Base na Psicoeducação: eu sinto, eu compreendo e eu posso gerenciar.
Fábrica de Valientes³²	Produtos e consultorias para criar experiências e atividades que fomentam a inteligência emocional, a atitude, a criatividade, a cultura do esforço e habilidades sociais		- Proposta que tem uma cobertura para diferentes necessidades e áreas. - Produtos diversos na linguagem espanhol. - Compra dos produtos online. - Programas ofertados aos alunos se assemelham a proposta de mentoria.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras a partir das informações disponíveis na *App Store* e nas páginas das plataformas.

³¹ Plataforma disponível em: <https://serbene.com/>

³² Recursos disponíveis em: <https://www.fabricadevalientes.es/v>

Os aplicativos encontrados indicam caminhos potenciais para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autogestão e bem-estar, de forma autônoma e individual. Dependendo do objetivo e da constância de uso, cada um pode contribuir significativamente para a vida dos usuários, seja na identificação de percepções sobre si, seja no exercício dessas competências.

Entretanto, observamos que grande parte dos aplicativos exige o uso de versões pagas, o que pode representar uma limitação, considerando os diferentes contextos socioeconômicos dos usuários. Ademais, quando utilizados de forma individual, dependem da disciplina no uso das ferramentas, da regularidade dos registros e da capacidade de autoavaliação crítica por parte do sujeito.

Esses aplicativos também se mostram adequados para intervenções mediadas por facilitadores, com potencial de uso em contextos de ensino e aprendizagem. Por serem ferramentas acessíveis, com versões gratuitas disponíveis, podem ser incorporadas e adaptadas a sequências formativas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Por fim, acreditamos que todas as estratégias e materialidades mapeadas e analisadas neste capítulo possuem potencial de adoção, de forma isolada ou combinada, desde que adaptadas aos diferentes contextos e objetivos. A riqueza está em mobilizar cada recurso com clareza de propósito, visando ao desenvolvimento das competências para as quais cada estratégia se mostra mais eficaz.

No próximo capítulo, apresentaremos o diário *Aprender ao olhar para si*, construído a partir dos passos percorridos até este momento.

6 DIÁRIO *Aprender ao olhar para si*

À medida que fomos compreendendo o contexto do curso de Medicina da UFPA e amadurecendo nossa compreensão sobre as competências socioemocionais, tornou-se possível identificar e pavimentar um caminho mais claro para o desenvolvimento do produto educacional resultante desta pesquisa: o Diário *Aprender ao olhar para si*.

O mapeamento dos desafios vivenciados pelos discentes de Medicina ao longo do percurso formativo na FAMED revelou múltiplas possibilidades de intervenção. Entre elas, uma se destacou como mais evidente e prioritária ao contexto investigado: a promoção da competência socioemocional de autoconhecimento e/ou autoconsciência. Nossa escolha se justifica pelo fato de tal competência, assim como a Comunicação, ter sido uma das mais proeminentes no quadro 3 (p. 77), sendo entendida como essencial e estruturante para a formação do discente e para o exercício da profissão.

Com o mapeamento dos desafios vivenciados pelos discentes de Medicina ao longo do percurso formativo na FAMED, percebemos que diversas possibilidades de intervenção eram viáveis, mas uma em especial se mostrou mais evidente e prioritária ao contexto investigado. Diante dos achados das entrevistas, inicialmente direcionamos o foco do produto educacional proposto à promoção da competência socioemocional de autoconhecimento e/ou autoconsciência. Nossa escolha se deu pelo fato de essa competência, assim como a Comunicação, ter sido a mais proeminente dentre as mencionadas no quadro 3 (p. 77), sendo entendida como essencial e estruturante para o percurso formativo do discente, bem como para o exercício de sua profissão.

Apesar disso, como explicitaremos no Capítulo 7, os resultados da avaliação piloto do diário revelaram que as contribuições destacadas pelos participantes extrapolaram a competência de autoconhecimento e/ou autoconsciência, fazendo com que o produto educacional fosse reconhecido como relevante e potente para o desenvolvimento ampliado e integrado do conjunto de competências socioemocionais.

Assim, definimos como objetivo de aprendizagem do diário o fomento à aprendizagem socioemocional dos discentes da FAMED, sendo a competência de autoconhecimento e/ou autoconsciência compreendida como fundamental para o desenvolvimento das demais competências socioemocionais, conforme defendem Marin *et al.* (2017) e Cavalcanti (2023). Ainda que não esteja, como a flexibilidade, diretamente relacionada às demais competências socioemocionais, entendemos que é a partir da

compreensão de si que se constrói a autopercepção, um movimento de reconhecimento da identidade pessoal e social essencial para posicionar-se no mundo e estabelecer relações (Cavalcanti, 2023). Sem uma percepção clara sobre quem se é e sobre as próprias escolhas e preferências, parece-nos impossível vivenciar plenamente a aprendizagem socioemocional, que se caracteriza como um processo contínuo e gradual.

Antes de apresentarmos o diário *Aprender ao olhar para si*, desenvolvido nesta pesquisa, é necessário explicitar por que o reconhecemos como um produto educacional. Como mencionamos ao longo desta dissertação, concebemos o desenvolvimento de competências como um processo tentativo (Braga, 2010) e complexo (Morin, 2010). Ou seja, trata-se de uma experiência longitudinal, marcada por idas e vindas, que nunca se encerra (Miranda, Linhares e Rodrigues, 2024).

Nessa perspectiva, o diário proposto foi estruturado como um conjunto de atividades autorreflexivas e provocativas, por meio das quais os sujeitos são convidados a olhar tanto para fora quanto para dentro de si, construindo um aprendizado sobre si mesmos. Assim como defende Pinheiro (2022), compreendemos o diário enquanto uma materialidade que contém ações orientadoras para a vivência de práticas performáticas que favorecem o movimento de aprender sobre si.

Dessa forma, o produto educacional *Aprender ao olhar para si* consiste em um diário orientador de registros autorreflexivos dos discentes do curso de Medicina. A seguir, apresentaremos os elementos que nos levaram a optar por esse formato e, em seguida, descreveremos em detalhe o protótipo do diário utilizado no processo de avaliação do produto educacional.

6.1 A escolha estratégica do diário

O diário é um recurso que permite que o próprio participante registre, de forma imediata, suas vivências e reflita sobre suas práticas. De acordo com Bolger, Davis e Rafaeli (2002, p. 580), os “diários, instrumentos de autorrelato usados repetidamente para examinar experiências em andamento, oferecem a oportunidade de investigar processos sociais, psicológicos e fisiológicos em situações cotidianas”.

O chamado *diary study* (estudo de diário) é reconhecido como um método de pesquisa na literatura científica e pode assumir diferentes formatos, como, por exemplo

os diários de escrita livre, que objetivam um relato autobiográfico, ou diários orientados, que objetivam identificar determinados pontos específicos (Elliot, 1997).

Para Elliot (1997), qualquer que seja o formato, o uso de diários deve ser cuidadosamente planejado e orientado pela pergunta de pesquisa que se deseja responder, podendo assumir diferentes objetivos.

(a) obter formação confiável em nível de pessoa; (b) obter estimativas de mudanças dentro da pessoa ao longo do tempo, bem como diferenças individuais em tal mudança; e (c) realizar uma análise causal de mudanças dentro da pessoa e diferenças individuais nessas mudanças. (Elliot, 1997, p.581)

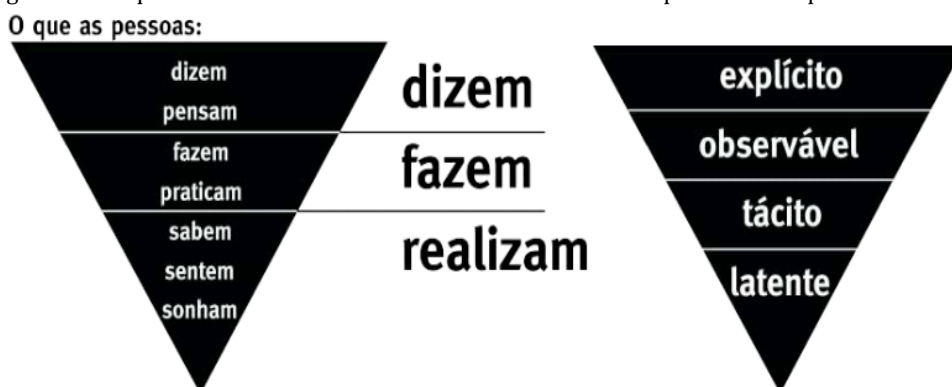
É interessante refletir sobre o uso de diários como estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Sala e Herrero Rámila (2022) destacam que tanto os diários de aprendizagem quanto os rastreadores de humor constituem recursos potentes para o monitoramento do processo formativo. Ainda que os professores não tenham acesso às informações confidenciais registradas pelos aprendentes, esses instrumentos incentivam a reflexão individual dos estudantes. A criação de rotinas nas quais os sujeitos são convidados a observar e refletir sobre seus sentimentos favorece o desenvolvimento de competências como o bem-estar e a autorregulação (Sala; Herrero Rámila, 2022).

Outro aspecto determinante para a adoção do diário como recurso reflexivo foi o reconhecimento da estratégia metodológica elaborada por Miranda (2019). Nesse estudo, o diário foi configurado como um conjunto de cartas, nas quais os participantes registravam situações de consumo de vídeos, objeto de investigação da pesquisa.

A possibilidade de registro momentâneo, além de dar voz direta aos participantes, permite que os indivíduos reconheçam e acessem conhecimentos tácitos. Esses conhecimentos correspondem a ações e aprendizagens rotineiras, espontâneas e nem sempre racionalizadas, sobre as quais, muitas vezes, não paramos para refletir (Miranda, 2019).

Para Sanders (2002), existem diferentes formas de acessar e investigar as experiências vividas pelos sujeitos, complexificando-se de acordo com o nível de profundidade das informações que se deseja observar. A fim de compreender como é possível acessar o conhecimento tácito e latente, observa-se o esquema apresentado por Sanders (2002) e reorganizado por Miranda (2019) (figura 18). O modelo ilustra que as pessoas expressam, de maneiras distintas, aquilo que fazem, sabem, sentem e praticam.

Figura 18 - Esquema das formas de acessar ao conhecimento e experiência das pessoas.



Fonte: Elaborado por Miranda (2019) a partir de Sanders (2002).

Ao observarmos o esquema da figura 18, percebemos que a identificação do chamado conhecimento tácito constitui elemento central para o produto educacional proposto, que busca fomentar o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Nesse sentido, desenvolver uma estratégia que permita às pessoas acessarem o que sentem, sabem, sonham e realizam é fundamental para que avancem na construção dessa competência.

Quando tratamos de competências, reconhecemos que a autopercepção dos sujeitos sobre seus próprios conhecimentos, habilidades e atitudes pode apresentar fragilidades, uma vez que o acesso e a compreensão das evidências que as constituem nem sempre se fazem de forma clara em processos de autoavaliação (Miranda; Linhares; Rodrigues, 2024). Dessa forma, fomentar o reconhecimento das próprias competências demanda um processo de reflexão orientada, no qual o sujeito consiga identificar, por si mesmo, os elementos que caracterizam a competência que se deseja perceber.

Nesse contexto, o diário proposto se apresenta como um instrumento favorável ao acesso ao conhecimento tácito e latente, permitindo que o estudante identifique elementos que embasem o reconhecimento das suas próprias competências e, a partir disso, avance no processo de aprendizagem socioemocional.

6.2 Características e intenções formativas

O diário *Aprender ao olhar para si* foi desenvolvido para ser utilizado por discentes do curso de Graduação em Medicina, em qualquer período do curso. A seguir,

apresentamos a forma como o diário foi organizado e a proposição de uso, fundamentadas nos elementos e resultados discutidos até aqui.

O objetivo de aprendizagem do diário é fomentar o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional dos estudantes de Medicina. Assim, buscamos contribuir para a realização de um percurso formativo mais consciente e cuidadoso, no qual os discentes possam enfrentar os desafios cotidianos de maneira mais positiva e com maior consciência de si e dos outros.

O diário é composto por uma capa removível de couro sintético (tamanho A5), com fechamento em tira de couro. Em seu interior, organizamos dois livretos no mesmo formato: o primeiro corresponde ao diário propriamente dito, identificado pela capa *Aprender ao olhar para si*, que contém um conjunto de atividades para reflexão; o segundo consiste em um caderno de capa lisa, com folhas pautadas. Na figura 19, apresentamos os exemplares do diário utilizados no piloto da pesquisa.

Figura 19 - Diário "*Aprender ao olhar para si*", capa e externa e capa interna.



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

O primeiro livreto contém 44 páginas, contendo um conjunto as seguintes partes:

1. Contracapa;
2. Carta de apresentação e orientação ao usuário;
3. Duas atividades introdutórias de reconhecimento de si, a atividade do *Espelho e Quem eu sou?*;
4. Autoavaliação configurada por uma Roda das Competências;
5. Nove atividades denominadas Ponto de Reflexão;

6. Autoavaliação final, no mesmo formato de Roda das Competências;
7. Convite a seguir escrevendo e refletindo sobre si no segundo caderno.

O protótipo foi concebido para que os participantes realizassem as atividades reflexivas ao longo de 15 dias. Apesar de uma estrutura linear e pré-definida, deixamos uma carta inicial para orientar os estudantes, deixando claro que o uso poderia ser flexível, respeitando a autonomia de cada um na gestão do tempo.

No intuito de orientar os usuários do diário, registramos, logo no início do material, as orientações de uso e o objetivo deste recurso. (figura 20).

Figura 20 - Carta de abertura do diário

Querida(o) estudante, seja bem vinda(o) ao diário
"Aprender ao olhar para si!"

Desde já, te agradecemos por topar participar de nossa pesquisa e por ter aberto esse diário e iniciado leitura.

Esse diário é um protótipo do produto educacional em desenvolvimento, e nasce de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino e que envolve um conjunto de professoras(es) egressas(os) da Faculdade de Medicina (FAMED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O foco é fomentar o desenvolvimento da competência socioemocional *"autoconhecimento e/ ou autoconsciência"* entre estudantes de graduação em Medicina da UFPA.

Nos cursos de graduação em Medicina são comuns e recorrentes casos de adoecimento mental, de ansiedade, de automedicação e de suicídio (Ferreira et al,2023; Conceição et al, 2019). Muitas são as causas, como por exemplo o estilo de vida exaustivo que a formação médica imprime, mas também estão relacionadas aos contextos de origem e às vivências de cada estudante, antes e durante o curso.

Na tentativa de colaborar para a construção de um caminho diferente, mais consciente e cuidadoso consigo, criamos esse diário que tem a intenção de fomentar aprendizados sobre si. Assim, convidamos você a percorrer a trilha de reflexões propostas por esse diário, ao longo de 15 dias, o que vai lhe exigir registros individuais, pessoais e possivelmente íntimas(os) e profundas(os).

Esperamos que esse processo lhe ajude a encarar a vida de forma mais positiva e a enfrentar os desafios cotidianos com maior consciência de si e dos outros.

Nas próximas páginas você irá encontrar um conjunto de atividades de reflexão, o preenchimento é livre e deve ser no tempo que desejar. Caso você queira fazer um registro por dia, fique à vontade. Você é a pessoa responsável por gerenciar o seu tempo. Não temos o objetivo de te dar respostas ou soluções para as perguntas que podem surgir, mas esperamos te instigar a refletir sobre como olhar para si e aprender sobre si pode ser decisivo para a sua trajetória profissional.

Tão importante quanto os registros feitos neste diário será o processo de compartilhamento dos seus aprendizados, dúvidas e o que mais surgir ao longo do período de reflexão. Para isso, combinaremos previamente uma data para conversarmos pessoalmente.

Lembre-se que estamos aqui para qualquer suporte ou ajuda.

Bora lá?

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

6.3 Atividades reflexivas

A primeira atividade do diário convidava os estudantes a recorrer à metáfora do espelho para refletirem sobre o futuro no exercício da profissão, a partir do reconhecimento de quem são no presente. Para tanto, uma das páginas continha uma

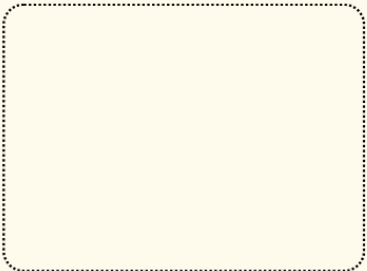
Figura 22 - Atividade “Quem sou eu?”

DIA 1

Quem sou eu?

Identities

Refleta sobre diferentes identidades que você tem, como por exemplo, filha(o), estudante e outros. Represente em um **esquema visual** como as identidades identificadas por você se relacionam ou não.



Quem você não é...

Pensar em opostos pode te ajudar a se conhecer.

Sou: _____

Não sou: _____

Adoro: _____

Detesto: _____

Sou muito bom em: _____

Sou péssimo em: _____

As 2 experiências mais marcantes que já teve:

1. _____

2. _____

Em 3 palavras, como foram os anos estudando para o ENEM (vestibular)?

1. _____

2. _____

3. _____


As motivações que te levaram a escolher Medicina:

1. _____

2. _____

3. _____

Mural dos Sonhos!



Qual seu hobby?

Descreva que médica(o) você quer ser no futuro:

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Após essas duas atividades iniciais, realizamos um momento de autoavaliação fundamentado nas treze competências socioemocionais selecionadas estrategicamente para esta pesquisa, conforme resultados apresentados no capítulo 4. Para tal, apresentamos orientações acerca do preenchimento da Roda das Competências Socioemocionais, em articulação com as informações dispostas em um folheto contendo as treze competências, impresso em uma folha A3 dobrada, conforme é possível observar nas figuras 23 e 24.

Figura 23 - Orientações para a atividade autoavaliativa - Roda das Competências Socioemocionais.

DIA 1 **Autoavaliação**

Te convidamos a realizar uma autoavaliação. Reflita sobre quais competências socioemocionais você possui.

Para isso:

- 1 Consulte as definições das competências socioemocionais e as habilidades no folheto ao lado.
- 2 Reflita sobre como você se percebe, nesse momento, em relação a cada uma das competências socioemocionais mencionadas no folheto.
- 3 Em uma escala de 1-5, avalie cada uma das competências socioemocionais, sendo 1 para uma competência identificada mas pouquíssimo desenvolvida, e 5 para uma competência bem desenvolvida, mesmo que nem sempre mobilizada. Caso não tenha iniciado o desenvolvimento de alguma das competências, deixe o espaço correspondente em branco.
- 4 Na roda das competências pinte os quadrantes correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Pinte a quantidade de espaços de acordo com o número que você atribuiu àquela competência.
- 5 Veja o exemplo a seguir.

Desdobre

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

O folheto com as treze competências socioemocionais foi organizado em uma folha A3 dobrada, e fixado na página ao lado das instruções, como ilustra a figura 24.

Figura 24 - Orientações para a atividade autoavaliativa e o folheto com as Competências Socioemocionais .

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Com o apoio desse material, o participante deveria preencher manualmente sua Roda das Competências Socioemocionais, considerando sua autoavaliação em relação a cada competência naquele momento específico. Em seguida, foram propostos alguns questionamentos a fim de estimular a reflexão sobre o próprio processo de autoavaliação (figura 25).

Figura 25 - Roda das Competências Socioemocionais

DIA / /

Roda das COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



Que tal avançar no processo reflexivo?
Para começar, responda como foi se autoavaliar?

Foi tranquilo, tive facilidade em reconhecer minhas habilidades e competências.

Tive maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras.

Foi muito difícil responder sobre minhas habilidades e competências.

Não me sinto representado nas alternativas anteriores.

Não sei responder.

Descreva, com suas palavras, como se sentiu ao se autoavaliar:

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

O formato utilizado para acomodar a autoavaliação é conhecido como gráfico “roda da vida”. Adaptamos essa ferramenta para o diário com base no trabalho de Figueiredo (2022), que a empregou na aplicação do produto educacional *Matriz Metodológica para gestão de relacionamento com egressos da pós-graduação da UFPA*. No nosso caso, o foco foi compreender as treze competências selecionadas e, para isso, utilizamos uma escala de 1 a 5, representada por espaços em branco que o participante deveria pintar conforme sua autoavaliação.

Após essa etapa, o diário apresentava um conjunto de nove atividades, intituladas Pontos de Reflexão, cada uma com o objetivo de direcionar o estudante a refletir sobre aspectos específicos de sua formação em Medicina.

Os Pontos de Reflexão 1, 2 e 3 convidam o estudante a refletir sobre diferentes aspectos relacionados à sua autoavaliação na Roda das Competências. Por meio dessas provocações, buscamos favorecer uma reflexão orientada sobre as competências

socioemocionais, contribuindo para um processo mais aprofundado de autoconhecimento.

Os Pontos de Reflexão 4 a 9 convidam o estudante a realizar movimentos de autoconhecimento, seja diante de situações narradas, trechos de filmes sugeridos ou construindo representações visuais que expressem as impressões que têm sobre si mesmos. Para favorecer uma visualização completa do conteúdo dos Pontos de Reflexão (PR), listamos a seguir o foco de cada um, bem como disponibilizamos a versão do diário online para consulta a partir do Qr Code disponibilizado na Figura 26.

Figura 26 - Protótipo Diário *Aprender ao olhar para si* – versão digital



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

1. Ponto de Reflexão 1 (PR1) – Refletir sobre a autoavaliação, identificando os aspectos que facilitaram ou dificultaram fazer essa avaliação;
2. Ponto de Reflexão 2 (PR2) – Relatar vivências e caracterizar os elementos que corroboraram para o desenvolvimento, ou não, da competência autoconhecimento e/ou autoconsciência;
3. Ponto de Reflexão 3 (PR3) – Identificar as competências socioemocionais mais presente no cotidiano, exemplificando com ações;
4. Ponto de Reflexão 4 (PR4) – Criar uma linha do Tempo com vivências relacionadas às competências socioemocionais;
5. Ponto de Reflexão 5 (PR5) – Refletir sobre as competências socioemocionais de diferentes personagens em uma situação fictícia e fazer o exercício de se colocar no lugar deles;
6. Ponto de Reflexão 6 (PR6) – A partir da ilustração do CASEL (2025a), refletir sobre a relação dos outros elementos, como a família, no desenvolvimento das competências socioemocionais. Escrever e fazer um esquema sobre essa reflexão;

7. Ponto de Reflexão 7 (PR7) – A partir da história do curta-metragem *Alike*³³, refletir sobre si mesmo e a sua vida, a partir das vivências dos personagens da história;
8. Ponto de Reflexão 8 (PR8) – Refletir sobre a metáfora do *LifeComp* (Sala *et al*, 2020) e representar as suas competências socioemocionais em um desenho de uma árvore;
9. Ponto de Reflexão 9 (PR9) – Assistir ao trailer do filme “*Patch Adams – O amor é contagioso*”³⁴ e escrever sobre possíveis cenas que se identificou.

Especificamente no caso da *Linha do Tempo* (PR4), essa atividade foi inspirada na estratégia *História de Vida Ilustrada* (Cavalcanti, 2023), com o propósito de registrar vivências que demonstrem, na prática, determinadas competências socioemocionais, com atenção especial àquelas avaliadas como mais forte e mais fraca na Roda das Competências. Os participantes deveriam registrar esses momentos indicando a data aproximada em que ocorreram, conforme mostra a figura 28.

Esse é um exercício que também convida o estudante a identificar experiências que embasem o reconhecimento das competências em si, sob uma perspectiva temporal, promovendo reflexões sobre a relação entre a autoavaliação inicial e a forma como essas competências se expressam em sua vida cotidiana.

³³ Filme com a direção de Daniel Martínez Lara & Rafa Cano Méndez. Produção: Daniel Martínez Lara & Nicolás Matji. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PDHlyrfMI_U

³⁴ Filme com a direção de Tom Shadyac. Produção: Mike Farrell, Marvin Minoff, Charles Newirth, Barry Kemp.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OWZXA5SrKc8&t=2s>

Figura 27 - Atividade Ponto de Reflexão 4

DIA / / **Ponto de reflexão 4** *Linha do tempo*


Provavelmente para se autoavaliar você refletiu sobre diferentes momentos da sua vida, vivências e experiências que demonstraram essas competências nas suas ações, de forma prática. Neste espaço, você poderá elaborar e refletir sobre uma linha do tempo, destacando momentos de vida que você pensou para se autoavaliar.

Selecione momentos relacionados a duas competências socioemocionais, a que você avaliou como mais forte e mais fraca. Trazendo experiências positivas ou negativas com relação a essas competências. Atenção, se por acaso a competência Autoconsciência/ Autoconhecimento não estiver presente nessa seleção, pedimos que a considere e apresente situações relacionadas a ela.

Coloque o ano de início e de fim para sua linha do tempo, ela pode ser referente ao período da sua vida ou correspondente a um recorte temporal específico de sua escolha.

Em cada situação, apresente o ano ou a data mais aproximada que você se recorda daquela vivência (veja o exemplo a seguir).

2005 - situação/ação



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

No Ponto de Reflexão 5, apresentamos uma história ilustrada (figura 28) que foi baseada em uma situação relatada por um dos docentes-egressos durante sua entrevista. A intenção foi fomentar a aproximação dos estudantes com uma situação real e vivenciada no contexto em que estão inseridos.

Figura 28 - Atividade Ponto de Reflexão 5 – Situação

DIA / / **Ponto de reflexão 5**

Leia e reflita sobre a história a seguir, que apresenta uma situação entre um estudante de Medicina, seu professor e um paciente.

*Em um consultório de uma unidade básica de saúde estavam um estudante de Medicina e seu professor que, naquele dia, permitiu que o aluno fizesse os atendimentos de forma autônoma e que ele apenas observaria.

O paciente atendido, que estava retornando para receber os resultados dos exames. O estudante identificou nos exames que o resultado era positivo para tuberculose e avisou ao paciente da seguinte forma.

- Bom dia, senhor! Aqui estão os resultados do seu exame e eles foram positivos para tuberculose. A partir de agora nós vamos prosseguir com... .

Neste momento, o paciente, confuso e espantado, reagiu:

- Como assim positivo, doutor? O que eu tenho?

O estudante de Medicina, secamente, respondeu:

- O senhor está com tuberculose, qual a dúvida?

O paciente então começou a tremer e chorar, e balbuciou:

- Doutor eu não sei o que é isso? É grave? Eu vou morrer?

O nervosismo do paciente tomou conta do estudante em seu primeiro atendimento médico. Ele percebeu, naquele momento, que o paciente estava em choque e que não sabia como contornar a situação. Perplexo com a atitude do aluno, o professor pediu que o estudante se retrair da sala, dizendo que ele finalizaria o atendimento.

Após liberar o paciente, o professor chamou o estudante de volta à sala e, rapidamente, disse:

- Você é um incompetente! Como você não consegue fazer a coisa mais simples que é dar um resultado de exame? A partir de agora você vai voltar a apenas observar.



Fonte: Ilustração criada pelo ChudBPF.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Após a realização de todos os Pontos de Reflexão, convidamos os discentes a realizarem uma nova autoavaliação, também com base na Roda das Competências. Nossa intenção foi que refletissem novamente sobre si mesmos em relação às treze competências socioemocionais e identificassem se houve alguma mudança. Conforme destacado na figura 29, perguntamos explicitamente se o diário havia contribuído ou subsidiado esse possível processo de autoconhecimento e alteração na percepção sobre si.

Figura 29 - Atividade Autoavaliação – Roda das Competências Socioemocionais final

DIÁRIO → **Roda das**
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Se autoavaleie novamente. Se precisar releia o folheto das Competências Socioemocionais.

E nesse novo momento, como foi se autoavaliar?

Foi tranquilo, tive facilidade em reconhecer minhas habilidades e competências.

Senti maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras.

Foi muito difícil responder sobre minhas habilidades e competências.

A partir deste diário descobri coisas novas e completamente diferentes a meu respeito.

Não me sinto representado nas alternativas anteriores.

Não sei responder.

Fale mais sobre como você se sentiu ao se autoavaliar.

Se você assinalou que a alternativa "A partir do diário descobri coisas novas e completamente diferentes a meu respeito", escreva sobre isso na próxima página.

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A intenção desta parte do diário é que os discentes registrem o olhar sobre si mesmos, de forma a identificar e reconhecer aspectos que, na primeira autoavaliação, não tenham ficado tão evidentes ou, até mesmo, aspectos de si que ainda não conheciam. Ao final das atividades autoavaliativas e reflexivas, esperamos que os discentes tenham refletido sobre si e iniciado e/ou aprofundado o desenvolvimento da competência socioemocional de autoconhecimento e/ou autoconsciência, por meio dos diferentes elementos que compõem o diário.

7 APLICAÇÃO PILOTO E AVALIAÇÃO DO DIÁRIO

Com o objetivo de compreendermos se o protótipo do diário “*Aprender ao olhar para si*” atendia ao objetivo de aprendizagem idealizado e teria aceitação entre os discentes do curso de Medicina da FAMED, realizamos uma aplicação do piloto do produto educacional com um grupo de oito estudantes. A escolha e o convite dos discentes, foram feitos diretamente pelo vice-diretor, a partir de critérios apontados por nós, que se tratassem de pessoas que não nos conhecessem e/ou não tivessem prévio contato com a pesquisa.

Nesse capítulo, detalharemos como realizamos a aplicação piloto, bem como os principais resultados alcançados na avaliação do diário, evidenciando os pontos de melhoria e as potencialidades identificadas e destacadas pelos primeiros usuários do nosso produto educacional.

7.1 Convite e abordagem dos participantes

O primeiro contato com os participantes selecionados pelo vice-diretor da FAMED foi realizado no dia 9 de dezembro de 2024, por meio de mensagem via *WhatsApp*, com o objetivo de confirmar a participação na pesquisa e agendar data e horário para a entrega do material.

As entregas dos diários ocorreram no dia 13 de dezembro, sendo realizadas no período da manhã, no HUIBB, e à tarde, na FAMED. Nessa data, entregamos sete kits. Uma das participantes, em virtude de uma mudança de agenda, recebeu o material apenas no dia 16 de dezembro de 2024, no período da manhã, na FAMED.

Cada participante recebeu um kit (figura 30) composto por: (i) um diário com capa de couro sintético contendo dois livretos impressos de 44 páginas cada; (ii) uma pasta tipo *zip-loc* transparente; (iii) uma caneta; e (iv) um envelope lacrado contendo o instrumento de avaliação do produto e a cópia do TCLE assinada pela pesquisadora.

Figura 30 - Conteúdo do kit entregue aos participantes da pesquisa.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Os participantes receberam kits com o mesmo conteúdo, diferenciando-se apenas pela cor da capa do diário. Durante a entrega, permitimos que cada participante escolhesse o diário que desejava utilizar, dentre os disponíveis no momento (figura 31). Essa foi uma estratégia pensada para favorecer a aproximação e estabelecer uma conexão inicial com o material da pesquisa.

Figura 31 - Kits entregues aos participantes



Fonte: acervo das pesquisadoras

No momento da entrega, conversamos brevemente sobre os elementos presentes no TCLE, e todos os participantes concordaram em prosseguir na pesquisa a partir desses esclarecimentos. Em seguida, solicitamos o preenchimento e assinatura de uma via impressa do TCLE, que ficou sob nossa responsabilidade, e entregamos o kit ao participante. Ainda durante o encontro presencial, registramos oralmente instruções mínimas sobre o conteúdo do diário e pedimos que o envelope fosse aberto apenas após a conclusão do preenchimento. Também nos colocamos à disposição para eventuais dúvidas e informamos que, em três semanas, entraríamos em contato para agendar a entrevista.

Devido ao recesso de final de ano, contatamos os participantes somente no dia 6 de janeiro de 2025, ou seja, 21 dias após a entrega do material, e não em 15 dias, como previsto inicialmente. Nesse momento, apenas um dos sete participantes respondeu informando ter finalizado as atividades. Por esse motivo, estendemos o período de uso do diário por mais uma semana e iniciamos o agendamento das entrevistas conforme a disponibilidade de cada participante.

Cabe ressaltar que um dos participantes, inserido por último na pesquisa, por indicação de uma colega, não respondeu aos nossos contatos durante esse período, retornando apenas no dia 20 de janeiro de 2025, quando informou estar viajando de férias e que, ao voltar, devolveria o material, o que não ocorreu até a finalização deste trabalho.

7.2 Perfil dos participantes

No Quadro 10, dispomos as informações referentes ao perfil dos discentes de Medicina que participaram da aplicação do piloto, com base nos elementos informados por eles durante a entrevista final. Cada participante foi identificado pela cor da capa do diário, a fim de preservarmos sua identidade, e organizado em ordem alfabética.

Quadro 10 - Perfil dos participantes do piloto.

PARTICIPANTES / CARACTERÍSTICAS DE PERFIL	PARTICIPANTE AZUL	PARTICIPANTE LARANJA	PARTICIPANTE LILÁS	PARTICIPANTE MAGENTA	PARTICIPANTE MARRROM	PARTICIPANTE ROSA	PARTICIPANTE VERDE
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Masculino
Idade	22	44	25	18	31	21	19
Cor/Origem étnica	Parda	Preta	Branca	Parda	Parda	Branca	Branca
Ano de ingresso ao curso	2021	2022	2021	2024	2021	2023	2024
Tipo de vaga no ingresso ao curso	Cota Escola pública e Renda	Cota Pretos, pardos e indígenas	Ampla concorrência	Ampla concorrência	Cotas PcD	Ampla concorrência	Ampla concorrência
Tipo de IES em que cursou o Ensino Médio	Público	Público	Particular	Particular	Público	Particular	Particular
Tipo de IES em que realizou pré-vestibular	Particular	Não	Particular	Não	Não	Particular	Não
Renda familiar mensal (atual)	R\$ 5.001,00 a R\$ 8.000,00	R\$ 0 a R\$ 2.000,00	Acima de R\$ 12.000,00	Acima de R\$ 12.000,00	R\$ 2.001,00 a R\$ 5.000,00	Acima de R\$ 12.000,00	Acima de R\$ 12.000,00
Número de pessoas na casa	²³⁶ 3	3	3	5	2	4	6
Cidade de residência (antes de entrar no curso)	Icoaraci (Distrito de Belém)	Moju	Belém	Belém	Igarapé-Miri	Belém	Ananindeua
Mudou de casa ao começar faculdade?	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações concedidas pelos participantes na entrevista.

³⁶ No caso da participante Azul, ela mora em Belém com uma colega de profissão para ficar mais próxima da faculdade. As informações de renda familiar advêm da sua família, que reside no Distrito de Icoaraci, no qual vivem seis pessoas.

Como é possível observar no quadro 10, para a avaliação do diário contamos com sete discentes de Medicina, sendo quatro do gênero feminino e três do gênero masculino. Registramos que, ao todo, foram entregues oito diários, mas apenas sete participantes realizaram o uso efetivo do produto educacional e nos concederam entrevista ao final do processo avaliativo.

Os discentes se encontravam em semestres variados do curso, abrangendo dois dos três ciclos, o básico e a clínica médica. Não tivemos nenhum participante do último ciclo, o internato, o que não ocorreu de forma intencional. Entretanto, considerando a rotina intensa dessa etapa, compreendemos que se trata de um período complexo para assumir atividades extracurriculares.

Com relação à origem dos participantes, três discentes se deslocaram de seus municípios para ingressar no curso de Medicina, ofertado na sede da UFPA em Belém, capital do Estado do Pará. Um quarto participante, embora não residisse em Belém, morava em Ananindeua, município integrante da Região Metropolitana.

No que se refere à formação no Ensino Médio, três participantes cursaram integralmente em escolas públicas e ingressaram no curso por meio de Políticas de Ações Afirmativas, cada qual por uma modalidade distinta. Esses mesmos discentes foram também os que se deslocaram para cursar Medicina e que possuem renda familiar mensal inferior a oito mil reais. Por sua vez, os outros quatro participantes, que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas, nasceram e residem em Belém e pertencem a famílias com renda mensal superior a doze mil reais.

Os dados de perfil registrados no quadro 10 evidenciam que conseguimos alcançar o objetivo de envolver sujeitos com perfis diversos na avaliação do produto educacional, contemplando diferentes faixas etárias, origens étnicas e socioeconômicas, bem como distintas etapas da formação médica.

7.3 Avaliação logo após o preenchimento do diário

Inicialmente, apresentamos os aspectos avaliados pelos participantes logo após a conclusão das atividades, a partir do preenchimento do formulário de avaliação organizado em escala Likert de concordância, entregue juntamente com o diário. Esse instrumento seguiu a estrutura apresentada no quadro 11.

Quadro 11 - Quadro orientador para o preenchimento da Avaliação do produto

Discordo completamente	Discordo parcialmente	Neutro/ indiferente	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei responder
1	2	3	4	5	6

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras conforme a escala *Likert*.

Neste material, os aspectos estavam divididos em três eixos, a saber: (i) aspectos estruturais e estéticos; (ii) atividades e reflexões propostas e, por fim, (iii) sugestões e potencial de adoção. Para cada eixo, os resultados foram organizados em um quadro, os quais serão apresentados a seguir.

7.3.1 Aspectos estruturais e estéticos

Na tabela 1, detalhamos as respostas dos participantes para o primeiro eixo avaliativo, referente a aspectos estruturais e estéticos do diário. Como podemos observar, os participantes responderam a todas as questões e não houve nenhuma resposta com a opção “*não sei responder*”.

Tabela 1 - Avaliação do produto no eixo aspectos estruturais e estéticos

Aspectos estruturais e estéticos	1	2	3	4	5	Não sei responder
1 O diário é visualmente atrativo.	.	.	1	.	6	.
2 Não gostei da identidade visual do diário.	7	.	.	.	.	.
3 A apresentação do diário é instigante e envolvente	.	.	1	.	6	.
4 Os aspectos visuais do diário não me agradam.	5	.	1	.	1	.
5 As cores utilizadas no diário são adequadas.	1	.	1	1	4	.
6 Trocaria as cores usadas no diário.	5	.	1	1	.	.
7 Os materiais usados no diário não são de boa qualidade.	6	.	.	.	1	.
8 Os materiais usados no diário são instigantes e envolventes.	.	.	.	2	5	.
9 A diagramação do diário não me agradou.	6	1	.	.	.	.
10 O tamanho do diário é adequado.	.	1	.	.	6	.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dos participantes.

A maioria dos participantes reconheceu o diário como visualmente atrativo, instigante e envolvente, e todos declararam ter apreciado o design do material. Também

reconheceram a qualidade dos materiais utilizados, com exceção de um dos participantes, além de destacarem que o diário se apresenta de forma instigante, envolvente e com diagramação agradável.

Nas entrevistas, alguns participantes validaram essa avaliação. O participante Verde, por exemplo, afirmou: *“Eu estava ansioso, até porque eu achei esse diário a coisa mais linda do mundo. Ai meu Deus, que coisa mais fofa!”*. Já o participante Magenta declarou: *“[...] quando eu recebi o pacotinho, assim, a primeira impressão que eu tive foi que foi muito bem embalado. Eu não esperava. Eu achava que uma pesquisa de mestrado seria um negócio mais frio, sabe? Mas eu achei todo enfeitado. Achei muito bacana.”*

Em relação às cores utilizadas no diário (itens 5 e 6 da Tabela 1), a maioria dos participantes considerou que estão adequadas e não necessitam de alterações. Dos sete participantes, apenas a participante Lilás fez uma observação quanto ao tamanho do diário, destacando em sua entrevista: *“Eu acho que ele é muito longo, assim, é muita coisa. Acho que poderia ser menor, não sei.”*

7.3.2 Atividades e reflexões propostas

No que se refere às atividades reflexivas apresentadas no diário, as respostas dos participantes encontram-se na tabela 2. Diferentemente do eixo anterior, apenas uma participante deixou de responder à afirmativa de número dez, porém nenhum dos discentes assinalou a opção *‘Não sei responder’*.

Tabela 2 - Avaliação do produto no eixo atividades e reflexões propostas

Atividades e reflexões propostas		1	2	3	4	5	Não sei responder
1	O conteúdo do diário colaborou com a minha formação.	.	.	.	1	6	.
2	Não vejo contribuições do diário na minha formação	7	.	.	.	.	.
3	O diário contribuiu com meu autoconhecimento e/ou autoconsciência.	.	.	.	1	6	.
4	As atividades de autoavaliação permitiram que eu reconhecesse características minhas que não conhecia.	1	1	1	2	2	.
5	Não fez sentido me autoavaliar duas vezes.	4	.	1	.	2	.
6	O diário não ajudou a identificar características minhas que não reconhecia antes.	5	.	1	.	1	.
7	Não aprendi mais sobre mim com o uso do diário.	4	2	.	.	1	.
8	As atividades propostas no diário fizeram refletir sobre aspectos da minha formação como médica(o).	.	.	.	.	7	.
9	Não enxerguei relação das atividades do diário com a minha formação como médica(o).	6	1	.	.	.	.
10	Essa foi a primeira vez que fiz uma autoavaliação.	3	.	.	.	3	.
11	As atividades diárias demandam um tempo adequado à minha rotina.	1	2	.	2	2	.
12	Não consegui fazer as atividades diárias em um único dia.	2	.	.	1	4	.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dos participantes.

Pelas respostas obtidas, o diário mostrou-se efetivo e contribuiu para a formação dos participantes, que refletiram sobre o próprio percurso formativo e identificaram características em si mesmos. Ainda mais importante, segundo os relatos, o diário trouxe avanços no desenvolvimento do autoconhecimento e/ou autoconsciência, objetivo da versão piloto deste produto educacional.

Destacamos a afirmação do participante Verde sobre a contribuição do diário em sua formação:

Contribuiu, porque eu achei legal pensar sobre isso. Pensar em como a minha vida, como são as competências socioemocionais. Porque, quando a gente está nesta rotina cansativa, a gente acaba esquecendo da gente... a nossa vida vira a Universidade... então eu vou dormir pensando em medicina. Eu acordo fazendo Medicina. Acordo me preocupando com a prova que vai ser na semana que vem e, eu deixo de viver a vida. (Verde)

Com relação à autoavaliação, referente aos processos potencializados pela Roda das Competências no início e ao final do diário, identificamos que metade dos

participantes já havia se autoavaliado anteriormente e a outra metade não. Ressaltamos que, ao abordarmos essa questão nas entrevistas, os discentes destacaram que, durante o curso de Medicina, em nenhum momento foram convidados a se autoavaliar, de modo que esse processo partiu de uma iniciativa individual. A única exceção foi uma participante que relatou ter vivenciado uma experiência semelhante em uma disciplina optativa, *Felicidade, saúde e bem-estar*, ofertada pela Universidade Federal do Pará (UFPA), de caráter multidisciplinar, cursada por ela durante o quinto semestre.

Ainda em relação à autoavaliação, percebemos que, para quatro participantes, o processo possibilitou reconhecerem características em si que antes não haviam identificado. Contudo, dois participantes discordaram dessa percepção e um se posicionou de forma neutra. Mais adiante, ao analisarmos cada uma das atividades que compõem o diário, traremos novos elementos que alimentam as reflexões a respeito dessa experiência de autoavaliação a partir da proposta do diário.

Por fim, em relação aos resultados desse eixo, cabe a reflexão do tempo dedicado a realização do diário, que gerou opiniões divergentes entre os participantes. Nas entrevistas, esse ponto ficou mais evidente quando os discentes relataram em que momento preencheram o diário e como avaliaram essa escolha. A participante Azul, por exemplo, afirmou que conseguiu realizá-lo tranquilamente por estar de férias. Contudo, ao ser questionada sobre como seria durante o período letivo, destacou: *“Eu acho que não seria uma prioridade, então acabaria ficando de lado.”* Já a participante Rosa relatou não ter conseguido realizar as atividades como gostaria, por ter conciliado o diário com as aulas: *“Por mais que eu goste desse tipo de dinâmica, eu estava meio sobrecarregada nessas semanas. Então entrou meio que mais uma coisa que eu tinha que fazer, entendeu?”*

Outros participantes corroboraram a percepção de que, durante as aulas, seria difícil se dedicar ao diário, alegando falta de tempo, cansaço e outras prioridades. Em contrapartida, o participante Magenta apresentou uma visão diferente, afirmando: *“Eu acho que foi mais difícil por eu estar de férias, porque parece que eu me joguei no descanso.”* E, ao refletir sobre a experiência durante o período letivo, acrescentou: *“Coisa de no máximo 30 minutos, assim, ainda fazendo uma atividade por dia. E era até bacana pra dar uma pausa nos estudos.”*

Essas percepções nos levam a compreender que, para a adoção do produto educacional junto aos discentes de Medicina, é necessário escolher um momento de menor sobrecarga, como um período sem provas, férias ou recesso, de modo que se

adeque à rotina do estudante para que ele possa desenvolver as atividades com tranquilidade. Outra possibilidade é ampliar o tempo disponibilizado para o desenvolvimento das propostas

7.3.3 Melhorias e potencial de adoção

No que tange às possíveis melhorias e ao potencial de adoção do diário, os participantes responderam a todos itens do instrumento avaliativo e, nenhum deles assinalou a opção “*Não sei responder*”.

Tabela 3 - Avaliação do produto no eixo sugestões e potencial de adoção

Sugestões e potencial de adoção		1	2	3	4	5	<i>Não sei responder</i>
1	O tempo ofertado para o uso completo do diário foi adequado.	1	.	1	.	5	.
2	É preciso de mais tempo para cumprir todas as atividades.	2	2	1	.	2	.
3	As instruções para o uso do diário são suficientes.	.	2	.	2	3	.
4	É necessário maiores explicações para usar o diário.	3	.	.	2	2	.
5	Eu indicaria o uso deste diário a outros colegas.	.	.	.	1	6	.
6	O diário deveria ser ofertado em outro momento da minha formação.	2	1	1	2	1	.
7	Gostaria que o diário fosse adotado pela faculdade.	.	.	.	3	4	.
8	A ordem das atividades é coerente e adequada.	.	1	.	.	6	.
9	As atividades do diário não estão bem conectadas.	4	2	.	1	.	.
10	Gostaria que o diário fosse no formato digital.	3	.	1	1	2	.
11	O tamanho e espaço para escrita deixado nas atividades é insuficiente.	3	1	1	1	1	.
12	Gostaria de mais espaço de escrita nas atividades.	2	1	1	2	1	.
13	Eu usaria esse produto com maior frequência.	.	.	.	2	5	.
14	Gostaria que tivesse mais atividades.	1	.	2	1	3	.
15	As atividades do diário foram muito trabalhosas.	1	2	1	2	1	.
16	Vou seguir usando o segundo caderno para registrar reflexões.	.	1	1	2	3	.
17	Não vou utilizar o segundo caderno.	3	.	.	1	3	.
18	O produto não me agradou pois não gosto de escrever a mão.	6	.	1	.	.	.
19	Foi satisfatório fazer atividades de escrita e desenho.	1	1	1	.	4	.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dos participantes.

Em relação a este eixo, percebemos uma diversidade de respostas em comparação com os anteriores, não havendo unanimidade entre os feedbacks dos participantes.

De modo geral, podemos afirmar que, em alguma medida, todos os discentes indicariam o diário a outros colegas, manifestaram interesse em utilizá-lo com maior frequência e gostariam que fosse adotado pela FAMED. O participante Marrom, por exemplo, relatou em entrevista que comentou sobre o diário com outros colegas: *“Não do curso, mas da vida. Inclusive queriam saber onde pegava.”* A participante Laranja afirmou: *“Eu quero que ele seja implementado na faculdade de Medicina. Que ele se torne obrigatório.”* O participante Verde, ao refletir sobre os processos autoavaliativos promovidos pelas atividades do diário, afirmou: *“Eu acho que seria positivo num contexto geral (...) Mas acho que se a gente levasse a sério realmente essa autoavaliação e avaliar o próximo, também de forma construtiva, seria muito interessante.”*

Entre os pontos que geraram maior divergência nas avaliações, destacam-se os seguintes aspectos: a percepção de que algumas atividades poderiam ser custosas; o espaço destinado à escrita ou à elaboração de desenhos/esquemas; a sugestão de ofertar o diário em momento distinto da formação; e o tempo necessário para cumprir as atividades propostas. De forma geral, reconhecemos esses elementos como feedbacks construtivos, que podem subsidiar ajustes e adequações para a versão final do diário.

Cabe ainda mencionar a preferência de grande parte dos participantes em realizar o diário durante o período de férias ou recesso, conforme opinião da participante Rosa:

Foi um bom momento, porque na Medicina são três ciclos né? To aqui no final do primeiro e, mesmo ainda estando no início, no final desse segundo ano, sou uma pessoa completamente diferente do que eu era no final do primeiro ano. Então eu acho bacana ser nessas fases de mudanças sabe? Tanto no início, quanto no final desses dois anos. Eu acho que talvez daqui dois anos, quando eu estiver passando pelo internato e no final do curso (Rosa).

A participante Laranja apresentou um feedback semelhante, com a diferença de não sugerir o uso do diário durante o internato. Para ela, o ideal seria que o material fosse ofertado em fases distintas do curso: *“[...] uma no primeiro semestre e outra no terceiro, que é supertranquilo. Outra no início da clínica [...] mais pra frente não tem tempo”.*

Em relação à adoção de um formato digital e ao uso de um segundo caderno, as opiniões mostraram-se bastante divergentes. As entrevistas revelaram que a versão

digital poderia facilitar a mobilidade do produto educacional e ampliar a acessibilidade, especialmente com o uso de leitores de tela para pessoas com dificuldades visuais, como ressaltado pela participante Laranja.

O participante Magenta também destacou que algumas reflexões se tornaram cansativas de registrar à mão e que, em versão digital, essa tarefa teria sido facilitada. Em contrapartida, o participante Verde expressou posição oposta: *“Eu acho que o papel ajuda muito, até eu acho que a mostrar nossa reflexão e mostrar quem a gente é... o digital meio que tira nossa humanidade”*.

7.4 Percepções sobre as atividades reflexivas

Em uma das etapas da entrevista, solicitamos aos participantes que preenchessem um quadro, apresentado no capítulo metodológico deste trabalho (apêndice E), com base em suas percepções sobre todas as atividades e componentes do diário. Todas as respostas foram sistematizadas na tabela 4, na qual identificamos o número de participantes que marcou cada item durante a interação com o quadro.

Tabela 4 - Percepções sobre as atividades reflexivas

<i>Atividades do diário/ Tópicos para avaliar</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Espelho	Quem sou eu?	Roda das competências 1	Ponto de Reflexão 1	Ponto de Reflexão 2	Ponto de Reflexão 3	Ponto de Reflexão 4	Ponto de Reflexão 5	Ponto de Reflexão 6	Ponto de Reflexão 7	Ponto de Reflexão 8	Ponto de Reflexão 9	Roda das Competências 2	Caderno avulso
<i>Atividades preenchidas</i>	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	5	6	0
<i>Ranking das favoritas</i>	3	3	2	0	2	0	1	4	0	4	1	0	1	0
<i>Tanto faz...</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	1	0
<i>Se eu pudesse mudar a ordem, ela seria...</i>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	1	0	0
<i>Me deu gatilho</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>Odiei</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
<i>Me fez refletir sobre algo novo:</i>	1	2	3	0	0	0	1	2	0	2	0	1	1	0
<i>Preencheria mais vezes:</i>	1	3	3	1	1	0	3	1	1	1	1	1	1	0
<i>Queria que tivesse mais espaço:</i>	0	2	0	0	2	0	2	0	1	0	1	0	0	0
<i>Refleti mais sobre o meu autoconhecimento/ autoconsciência</i>	3	3	5	2	3	1	2	2	2	5	3	0	1	0
<i>Eu mudaria o título destas atividades para...</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas dadas pelos participantes durante a entrevista.

Ao observarmos a primeira linha da tabela, identificamos que quase todas as atividades do diário foram preenchidas pelos participantes, exceto o *caderno avulso* (segundo caderno), que não foi utilizado por nenhum deles, seguido pela *Roda das Competências Socioemocionais 2* e pelos Pontos de Reflexão 6 e 9.

Ao observar a primeira linha desta tabela, podemos identificar que quase todas as atividades do diário foram preenchidas pelos participantes, com exceção do caderno avulso (segundo caderno) que não foi preenchido por nenhum dos participantes, seguido da *Roda das Competências Socioemocionais 2* e dos Pontos de Reflexão 6 e 9.

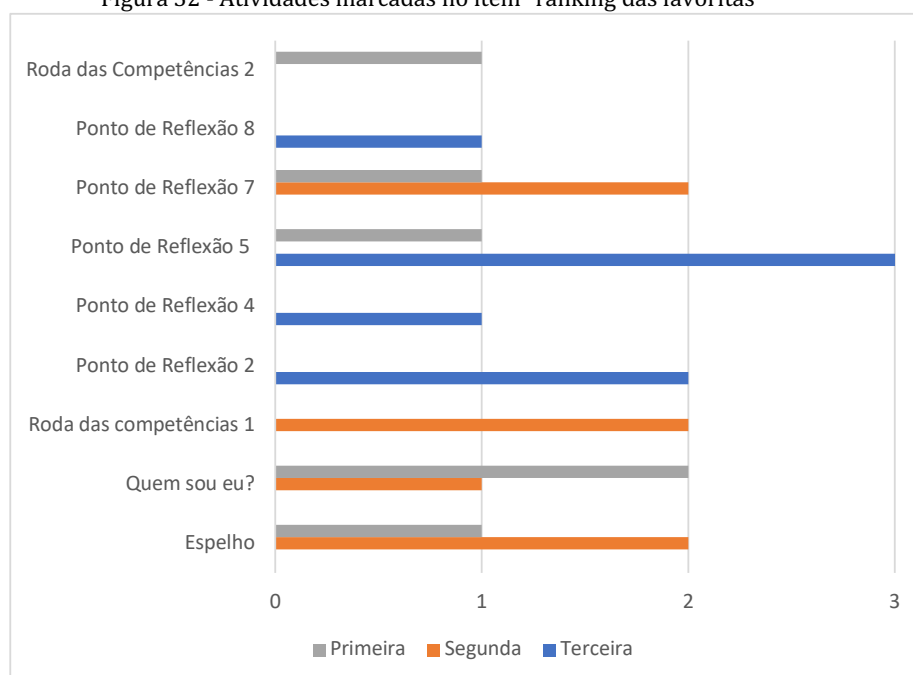
No caso da *Roda das Competências 2*, ela deixou de ser preenchida apenas pela participante Laranja. Na entrevista, essa participante relatou que teve dificuldade em conciliar as atividades do diário, pois, no mesmo período, cursava uma disciplina no formato modular referente a uma reprovação anterior. Já a participante Rosa informou que viajou durante o recesso sem o diário e precisou realizar as atividades ao retornar, concomitantemente às aulas e ao período avaliativo, o que comprometeu seu engajamento, levando-a a deixar algumas tarefas sem preenchimento.

Com relação às atividades favoritas, destacamos duas marcadas em laranja na tabela: os Pontos de Reflexão 5 e 7, que correspondem, respectivamente, à atividade baseada em um caso clínico envolvendo interação entre preceptor, paciente e estudante de Medicina, e à atividade referente ao curta-metragem *Alike*. Cada uma dessas atividades foi apontada como favorita por quatro respondentes, sendo seguidas pelas atividades *Espelho* e *Quem eu sou?*, também mencionadas como preferidas.

Vale frisar que no momento do preenchimento do quadro durante a entrevista, os participantes deveriam ranquear suas atividades favoritas em primeiro, segundo e terceiro lugares; por esse motivo, o número de menções é superior ao total de respondentes indicado na tabela 4.

Para facilitar a visualização, elaboramos ainda um gráfico (figura 32) com o ranking das três atividades favoritas.

Figura 32 - Atividades marcadas no item “ranking das favoritas”



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das repostas fornecidas pelos participantes.

A partir da análise dos dados, identificamos que, embora os PR5 e PR7 tenham sido os mais assinalados como favoritos, ambos foram escolhidos em primeiro lugar apenas uma vez cada. Já a atividade “*Quem sou eu?*”, ainda que tenha recebido apenas três marcações, foi considerada a melhor atividade por dois participantes. Esse resultado sugere que, apesar de PR5 e PR7 despertarem maior simpatia geral, a atividade “*Quem sou eu?*” liderou o ranking, e possivelmente apontada como a melhor atividade por dois estudantes.

Em relação ao item “*tanto faz*”, presente na terceira linha da tabela, constatamos que apenas três atividades foram mencionadas: PR6 e PR8, cada uma duas vezes, e a Roda das Competências 2, uma única vez. A baixa incidência dessas marcações reforça que a maioria das atividades foi percebida pelos participantes como relevantes, válidas e prazerosas de realizar.

No que se refere à segunda autoavaliação, a Roda das Competências 2, o participante Marrom observou que não fazia sentido repetir a avaliação em um intervalo tão curto da primeira aplicação. Ele também classificou o PR8 como “*tanto faz*”, entendendo-o igualmente como uma atividade de autoavaliação. A participante Azul relatou não ter compreendido a árvore proposta no PR8, enquanto as participantes Rosa

e Lilás consideraram o PR6 de difícil compreensão. Percebemos nesses relatos que as atividades que demandam interpretação de representações visuais das competências ou habilidades podem representar barreiras para alguns estudantes aproveitarem plenamente o exercício reflexivo.

Com relação à ordem das atividades, a maioria dos participantes manteve a sequência proposta, mas três sugeriram alterações, priorizando atividades mais lúdicas, como os PR7 e PR9, que utilizam filmes como ponto de partida, para o início do diário, por considerarem-nas mais divertidas. Uma sugestão foi inverter o PR2 com o PR9, de modo a trazer esse último para o início e deixar o PR2 para o final, equilibrando estilos das atividades. A participante Rosa justificou sua proposta afirmando: *“Talvez eu conseguisse, sabe, baixar o filme e assistir no avião[...]”*, revelando a preocupação em otimizar o tempo disponível durante o recesso. Trata-se de otimizar a gestão do tempo para conseguir fazer algumas atividades do diário no período do recesso, que no caso da participante estava em viagem.

A respeito das atividades que funcionaram como “gatilho” para emoções desconfortáveis, apenas uma participante assinalou o PR4, sem apresentar justificativa durante a entrevista. Apesar disso, o conjunto dos dados sugere que os participantes não vivenciaram desconfortos significativos com as reflexões e provocações propostas. Quanto ao que possivelmente os participantes “odiaram” no diário, apenas duas atividades foram mencionadas, cada uma única vez. O participante Marrom justificou sua marcação no PR8 por não gostar de desenhar, enquanto a participante Rosa assinalou o PR6, alegando não ter conseguido realizá-lo devido à dificuldade de compreensão do comando.

Com relação aos itens *“Me fez refletir sobre algo novo”* e *“Preencheria mais vezes”*, observamos que diversas atividades foram assinaladas. A Roda das Competências 1, em especial, foi reconhecida como uma oportunidade de refletir sobre questões antes desconhecidas, sendo validada como um instrumento a ser retomado em diferentes momentos. O participante Magenta reforçou essa percepção ao afirmar: *“As duas competências (referindo-se às rodas) de novo, para uma avaliação assim, ao longo da vida”*. O PR4 também foi indicado como uma atividade que poderia ser repetida, especialmente por se tratar de uma linha do tempo. Segundo a participante Rosa: *“eu poderia puxar outras coisas do meu passado que eu não lembrei no momento que eu fui fazer”*.

Outro ponto relevante é que nenhum participante demonstrou interesse em alterar os títulos das atividades. Quanto às que mais fomentaram o autoconhecimento e/ou a autoconsciência, praticamente todas foram reconhecidas nesse sentido, com exceção do PR9, muitas vezes deixado de lado por falta de tempo ou por desconhecimento do filme indicado. Nesse aspecto, a Roda das Competências 1 e o PR7 se destacaram como atividades que cumpriram de forma mais evidente o papel de estimular o autoconhecimento e, ao mesmo tempo, se mostraram motivadoras para os participantes.

7.5 Sugestões por atividade

Nesse momento, apresentaremos os *feedbacks* feitos pelos participantes de modo direcionado a cada atividade do diário “*Aprender ao olhar para si*”.

7.5.1 “O que vejo”? e “Quem sou eu?”

As atividades “O que vejo?” (espelho) e “Quem sou eu?” delimitam, na chegada ao diário, momentos de reflexão que favorecem a construção do autoconceitodesses sujeitos. Na atividade do Espelho, os discentes realizaram registros escritos e reflexivos e, como apresentamos na tabela 5, destacaram em seus textos uma variedade de características pessoais que acreditam contribuir para o seu percurso de formação e para o futuro exercício da medicina.

Tabela 5 – Características citadas pelos participantes na atividade do Espelho.

Características	Quantidade de vezes
Proativa	1
Independente	1
Competente	1
Senso de justiça	1
Persistente	1
Empatia	1
Força	1
Propósito	1
Flexibilidade	1
Otimismo	1
Aprendizagem rápida	1
Extroversão	1
Funciona sob pressão	1
Fé	1
Perseverança	2
Concentração	1
Amor	1
Meta	1
Determinação	2

Fonte: Palavras retiradas dos diários dos participantes do piloto.

Ao todo, foram citados 19 termos diferentes pelos participantes. Perseverança e determinação apareceram nas reflexões de dois sujeitos distintos. Além disso, chamam atenção duas palavras que dialogam diretamente com as competências socioemocionais trabalhadas nesta pesquisa: empatia e flexibilidade.

Cabe destacar que essa atividade foi mencionada, no quadro geral preenchido durante as entrevistas, como uma das favoritas por três participantes. Também surgiram comentários positivos sobre ela nas entrevistas, revelando o caráter motivador da proposta, como se observa na fala do participante Marrom:

[...] a gente está acostumado a olhar o espelho para avaliar os aspectos externos, né? Eu acho que colocar o espelho para gente se olhar, vendo para dentro, acho que a gente olha de outra perspectiva, né? Eu acho que foi bem impactante assim para mim, né? Tem que me avaliar não olhando externamente, mas sim que eu era de verdade. Eu achei muito bacana que abriu o diálogo que se dá no espelho (Marrom).

Na atividade “Quem eu sou?”, buscamos conduzir os discentes a reflexões mais direcionadas, de modo que identificassem em si e em sua trajetória características, vivências significativas e também fizessem movimentos para pensar no futuro. A grande maioria dos participantes respondeu a todos os itens propostos nessa atividade, que foi mencionada em diferentes momentos durante as entrevistas e destacou-se por liderar o ranking das favoritas, aparecendo mais vezes em primeiro lugar.

Entre os itens solicitados nessa atividade, um deles se referia à lembrança de duas experiências mais marcantes vividas. Cinco participantes apontaram “*passar no vestibular*” como um desses momentos. Um aspecto peculiar é que todos esses são os participantes mais jovens, e dois deles não conseguiram mencionar outra experiência além dessa. Já os dois participantes mais velhos da pesquisa trouxeram, nesse espaço, recordações pessoais relacionadas à família.

A participante Azul comentou sobre exercício:

[...] eu percebi uma coisa que achava muito legal que eu não tinha parado para pensar quando me perguntou tipo dois eventos marcantes da minha vida, acho que eu só sabia de um que era ter passado no vestibular. Eu comecei a pensar a minha vida. Meu Deus, não aconteceu nada mais marcante? Foi aí que eu lembrei do nascimento do meu irmãozinho (Azul).

No item que solicitava palavras associadas ao período de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os termos citados foram organizados na tabela 6, agrupados em positivos (verde) e negativos (cinza), de acordo com o sentido que elas transmitem.

Tabela 6 - Palavras citadas na pelos alunos na atividade “Quem sou eu?” sobre os anos estudando para o ENEM.

Palavras	Número de citações
Certeza	1
Foco	1
Determinação	1
Proveitoso	1
Transformação	1
Difícil	5
Indecisão	1
Desorientação	1
Curto (rápido)	1
Cansativo	2
Complicado	1
Desafiador	1
Cheio de dúvidas	1
Estressante	1
Demorado	1
Desesperador	1

Fonte: Palavras retiradas dos diários dos participantes do piloto.

Observamos que a quantidade de palavras com conotação negativa é superior: 11 contra 5 positivas. O termo *difícil* apareceu cinco vezes, sendo três delas em uma única atividade de um mesmo participante. Esse dado, somado ao predomínio de palavras negativas, evidencia como esse período é desafiador para os estudantes e como eles chegam à universidade já desgastados.

Por fim, compreendemos que as atividades dessa seção cumpriram o objetivo proposto, suscitando reflexões relevantes sobre características pessoais dos discentes e sobre sua trajetória. Além disso, mostraram-se atrativas e engajadoras, uma vez que os participantes relataram o desejo de repeti-las com certa frequência, com a finalidade de identificar mudanças em si mesmos ao longo do tempo.

7.5.2 *Roda das Competências Socioemocionais*

A atividade da Roda das Competências Socioemocionais foi inserida em dois momentos distintos do diário: logo no início, antes dos Pontos de Reflexão, e uma segunda

vez ao final. O objetivo era proporcionar aos participantes dois momentos de autoavaliação em relação às treze competências socioemocionais selecionadas para esta pesquisa, sendo o primeiro como diagnóstico inicial e o segundo como fechamento do processo.

Durante as entrevistas, identificamos que os participantes não vivenciam, de forma sistemática e intencional, processos autoavaliativos ao longo do curso, pelo menos até o 7º semestre, período mais avançado entre os sujeitos do piloto. Alguns relataram realizar reflexões pessoais de maneira independente. A participante Laranja, por exemplo, afirmou: *“Mas eu me autoavaliava, sempre individualmente. Muitos porquês”*. Já a participante Lilás mencionou recorrer à terapia como espaço de reflexão: *“Eu faço terapia recorrente”*.

Para além desses processos individuais, a participante Azul mencionou a experiência com o sistema Avalia, aplicado durante a renovação de matrícula. Nesse processo, os alunos avaliam o curso, os professores, a faculdade e a si próprios, ainda que de forma breve. Como ela explica: *“Mas é tipo pequenininho assim... tem tipo ‘como eu avalio o meu aprendizado’, essas coisinhas assim”*.

Em relação ao instrumento utilizado, duas participantes relataram ter conhecido ele anteriormente. A participante Rosa disse: *“Eu já tinha visto essa roda. Eu não sei dizer onde, mas eu já tinha visto algo assim parecido. Não sei se eram exatamente com essas competências, mas já tinha visto”*. A participante Azul destacou que teve contato com a Roda em uma disciplina optativa cursada no quinto semestre, denominada *Felicidade, Saúde e Bem-estar*, ofertada pelo Professor Dr. Ademir Ferreira da Silva Júnior, na Universidade Federal do Pará. Segundo ela, essa disciplina também contemplava práticas de autoavaliação, além de conteúdos sobre competências socioemocionais, técnicas de meditação, *mindfulness* (atenção plena) e outras estratégias.

Dentre os sete participantes que vivenciaram o processo completo, seis preencheram as duas Rodas das Competências Socioemocionais, ficando de fora apenas a participante Laranja, que não realizou a segunda autoavaliação.

Antes de analisarmos os resultados dessas rodas, voltamo-nos para as respostas assinaladas pelos participantes à pergunta *“Como foi se autoavaliar?”*, apresentada em ambas as etapas de autoavaliação. No quadro 12, é possível visualizar as alternativas marcadas por cada participante na primeira aplicação da Roda das Competências Socioemocionais.

Quadro 12 - Respostas dos participantes à questão sobre “Como foi se autoavaliar?” na primeira Roda das Competências Socioemocionais.

Participantes / Alternativas	Azul	Laranja	Lilás	Magenta	Marrom	Rosa	Verde
<i>Foi tranquilo, tive facilidade em reconhecer minhas habilidades e competências.</i>							
<i>Tive maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras.</i>							
<i>Foi muito difícil responder sobre minhas habilidades e competências.</i>							
<i>Não me sinto representado nas alternativas anteriores.</i>							
<i>Não sei responder.</i>							

Fonte: Respostas fornecida pelos participantes nos respectivos diários.

No geral, todos os participantes assinalaram entre as duas primeiras alternativas da pergunta “Como foi se autoavaliar?”, sendo que a participante Lilás marcou ambas as opções. Isso indica que, para a maioria, o processo de autoavaliação por meio da Roda foi considerado tranquilo. Na segunda Roda das Competências Socioemocionais, realizada ao final do diário, a mesma pergunta foi reaplicada, agora acrescida de uma nova alternativa que destacava a importância do próprio diário nesse processo. As respostas podem ser observadas no quadro 13, com exceção da participante Laranja, que não realizou essa atividade.

Quadro 13 - Respostas dos participantes à questão sobre “Como foi se autoavaliar?” na segunda Roda das Competências Socioemocionais.

Participantes / Alternativas	Azul	Lilás	Magenta	Marrom	Rosa	Verde
<i>Foi tranquilo, tive facilidade em reconhecer minhas habilidades e competências.</i>						
<i>Tive maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras.</i>						
<i>Foi muito difícil responder sobre minhas habilidades e competências.</i>						
<i>A partir deste diário descobri coisas novas completamente diferentes a meu respeito.</i>						
<i>Não me sinto representado nas alternativas anteriores.</i>						
<i>Não sei responder.</i>						

Fonte: Respostas fornecida pelos participantes nos respectivos diários.

Nesse momento, cinco participantes assinalaram a primeira opção, indicando que o processo foi tranquilo, e um participante assinalou que o diário permitiu descobrir coisas diferentes, reflexão que analisaremos mais adiante. É possível perceber que, nesta segunda autoavaliação, o preenchimento foi ainda mais fácil e a percepção de si mais evidente o que era esperado, tanto por não se tratar mais do primeiro contato com o instrumento e as competências, quanto pelo percurso realizado ao longo das atividades reflexivas do diário.

Dos seis participantes, selecionamos três diários para uma análise mais aprofundada, detendo-nos tanto ao preenchimento das duas rodas quanto às reflexões registradas nessas atividades. Tal escolha se baseou na leitura de todos os diários e na percepção de que esses três participantes representam comportamentos distintos, mas que foram trilhados de forma semelhante pelos demais discentes — associações que apresentaremos ao final deste capítulo.

A primeira atividade analisada refere-se ao participante Verde e, na figura 33, apresentamos lado a lado as duas Rodas das Competências Socioemocionais por ele preenchidas.

Figura 33 - Rodas das Competências 1 (esquerda) e 2 (direita) do participante Verde.



Fonte: Material escaneado do diário do participante Verde.

Podemos observar, primeiramente, a partir do registro das datas, que o intervalo entre uma avaliação e outra foi inferior a um mês e, ainda assim, há diferenças nas marcações feitas pelo participante. Identificamos que, da primeira para a segunda roda, algumas competências socioemocionais tiveram redução nas pontuações atribuídas, como colaboração, consciência social, flexibilidade, mentalidade de crescimento e pensamento crítico. Por outro lado, as competências que apresentaram aumento foram autoconhecimento e/ou autoconsciência e comunicação.

Na entrevista, solicitamos que o participante Verde comentasse sobre a forma como configurou suas autoavaliações e ele explicou que, no primeiro preenchimento, evitou atribuir notas muito baixas como forma de manter uma visão mais otimista de si: *“Só que eu não queria me dar uma nota muito baixa...”* (Verde). No segundo momento, afirmou que o processo foi mais rápido porque já tinha clareza de que alguns aspectos não haviam mudado ao longo do tempo: *“Foi mais rápido porque eu sabia que eu tinha coisas que ao longo do tempo não tinham mudado...”* (Verde). Ele complementa: *“Tem umas que eu baixe porque eu achei que, na primeira, eu me avaliei muito bem. Depois, pensando e refletindo, parei para pensar: não é tanto assim, então abaixei.”* (Verde).

Na sua primeira autoavaliação, o discente relatou ter tido “*maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras*” (Verde). Ao descrever como se sentiu, ele afirmou que

Eu me senti meio estranho para ser sincero, eu tenho uma certa dificuldade de me avaliar como indivíduo, mas ao mesmo tempo eu achei interessante porque eu pude perceber eu consigo perceber e quantificar minhas habilidades que envolvem meu relacionamento com os outros, e quando lidava com uma habilidade individual eu realmente percebia que era mais difícil avaliar e que eu tinha aquela característica mais débil (Verde).

Na segunda autoavaliação, o participante Verde assinalou a opção “*Foi tranquilo, tive facilidade em reconhecer minhas habilidades e competências*” e comentou: “*Eu senti que dessa vez foi mais tranquilo que da primeira vez, sinto que ao ler as competências dessa vez foi mais fácil de associar com a minha vida*” (Verde). A partir desses relatos, percebemos que o participante identificou aspectos sobre si, como a maior facilidade em perceber-se nas competências sociais, relacionadas ao relacionamento com os outros, do que nas competências pessoais. No segundo momento, por a atividade já não ser novidade, pôde refletir sobre a forma como havia se autoavaliado anteriormente e, dessa forma, reconhecer mais rapidamente o nível de desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Com base nesses elementos, compreendemos que o uso de processos autoavaliativos com certa constância tende a contribuir para a aprendizagem socioemocional, especialmente para o desenvolvimento do autoconhecimento e/ou autoconsciência, aspecto que, na prática, foi externado por esse participante ao aumentar sua própria avaliação nessa competência socioemocional.

O participante Marrom aproxima-se da experiência do participante Verde, no sentido de que as autoavaliações provocaram reconhecimentos sobre si mesmo e se tornaram mais fáceis no segundo momento. Contudo, no caso desse participante, ele também se coloca como alguém que já se percebe competente no autoconhecimento e/ou autoconsciência, sinalizando que a proximidade entre as autoavaliações não provocou alterações tão expressivas entre elas.

Em seguida, apresentamos a atividade realizada pela participante Lilás, com o preenchimento das duas Rodas das Competências Socioemocionais (1 e 2), expostas lado a lado na figura 34.

Figura 34 - Rodas das Competências 1(esquerda) e 2 (direita) do participante Lilás.



Fonte: Material escaneado do diário do participante Lilás.

No caso da participante Lilás, também observamos mudanças nas autoavaliações que, conforme as datas registradas, ocorreram num intervalo de aproximadamente vinte dias. As competências que aumentaram foram autogestão e consciência social, enquanto aquelas que diminuíram na segunda autoavaliação foram colaboração, empatia e tomada de decisão responsável.

As reflexões registradas por Lilás, tanto no diário quanto na entrevista, evidenciam que ela já considera possuir autoconhecimento e/ou autoconsciência bem desenvolvidos e entende que suas competências estão intimamente relacionadas aos elementos externos. Segundo a participante:

Ao mesmo tempo que eu me conheço e sei o que preciso melhorar o que sou, também acho que depende das situações. Por exemplo, com algumas pessoas eu sou muito flexível e consigo me comunicar bem, e com outras no mesmo contexto, sei que não consigo (Lilás).

Na primeira autoavaliação, a participante Lilás marcou duas opções: *“Foi tranquilo, tive facilidade em reconhecer minhas habilidades e competências”* e *“Senti maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras”*. Já na segunda autoavaliação, sinalizou apenas a primeira opção, o que dialoga com o registro escrito

feito por ela, no qual afirma: *“Como eu disse, costumo fazer isso diariamente, então foi bom, me senti bem”*. Durante a entrevista, declarou ainda: *“Eu tenho em mente, assim, que eu sei que eu tenho uma autoconsciência muito boa”* (Lilás), afirmando ter percebido melhora na competência de autogestão ao realizar a segunda avaliação.

Além dela, as participantes Azul e Rosa também registraram compreender possuir a competência de autoconhecimento e/ou autoconsciência de forma bem desenvolvida, indicando que isso colaborou tanto para que a autoavaliação fosse fácil quanto para o preenchimento do diário. A participante Rosa, inclusive, mencionou que apenas copiou as respostas da primeira autoavaliação para a segunda roda, por considerar que já conhecia os resultados.

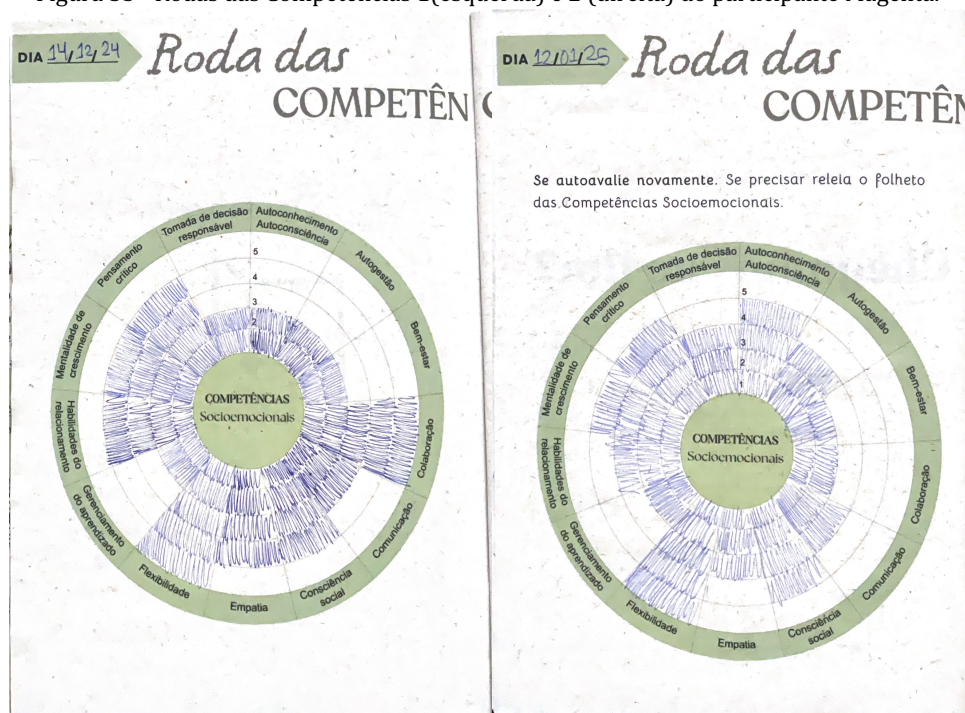
A participante Azul declarou, ao falar do diário e da contribuição para o seu autoconhecimento, que:

Eu era muito ruim antes da [disciplina] optativa. Depois da optativa, eu melhorei um pouco. Só que eu acho que a gente vai esquecendo. A gente vai parando de pensar, parando de refletir sobre isso. O diário me trouxe muita coisa à tona, sabe? Eu lembrei de muita coisa, então ele me fez pensar e eu acho que eu retomei muita coisa que eu tinha colocado que eu ia melhorar e acabei esquecendo. Eu vou tentar melhorar (Azul).

Tudo isso indica que, nos casos de participantes que já possuem movimentos voltados ao desenvolvimento do autoconhecimento, a autoavaliação não provoca um impacto tão expressivo quanto naqueles que não cultivam esse hábito. Ainda assim, configura-se como um exercício válido de prática reflexiva, que possibilita verificar em que medida a dedicação à construção dessa competência socioemocional tem contribuído para o próprio desenvolvimento.

Na figura 35, encontramos as duas Rodas preenchidas pelo participante Magenta:

Figura 35 - Rodas das Competências 1 (esquerda) e 2 (direita) do participante Magenta.



Fonte: Material escaneado do diário do participante Magenta.

Ao observarmos as datas registradas nas duas Rodas das Competências Socioemocionais, percebemos que elas foram preenchidas com aproximadamente um mês de intervalo. Algumas mudanças são perceptíveis: as competências que aumentaram de nível da primeira para a segunda autoavaliação foram autoconhecimento e/ou autoconsciência, autogestão, colaboração e tomada de decisão responsável. Por outro lado, as competências que apresentaram redução foram empatia e habilidades de relacionamento.

Na primeira roda das competências, o participante Magenta assinalou a opção *“Tive maior facilidade em algumas competências e outras foram mais desafiadoras”*. No espaço destinado ao comentário, registrou uma reflexão na qual relata ter se deparado com uma diversidade de sensações ao perceber-se distante do ideal em algumas competências, mas, ao mesmo tempo, mais avançado em outras. Em suas palavras, ele afirmou:

Me senti meio insuficiente. Muitas coisas nessa roda são aspectos da minha vida que eu tô querendo melhorar há um tempo, e me autoavaliar assim deixa bem exposto que eu ainda não estou onde eu quero estar. Mas isso também foi acompanhado, depois, de um reconhecimento de que eu sei fazer algumas coisas bem (Magenta).

Já na segunda roda das competências, o participante Magenta assinalou a opção *“A partir deste diário descobri coisas novas e completamente diferentes a meu respeito”* e registrou, em seguida: *“Acho que sei mais sobre mim mesmo do que eu achava”*. Como essa opção indicava que o diário havia proporcionado novas descobertas, dispúnhamos de um espaço adicional para comentário, no qual o participante escreveu a seguinte reflexão:

O diário fez com que eu escrevesse mais sobre meus sentimentos e percepções, então e nesse processo eu percebi que tinha uma noção maior de autoconhecimento do que eu considerava antes. Além disso, algumas partes me fizeram refletir sobre o que construiu a pessoa que sou hoje, e esse trabalho também revelou coisas sobre mim. Foi uma experiência bem interessante, e planejo voltar a fazer registros assim (Magenta).

Com essas colocações, identificamos o potencial que todo o processo vivenciado por meio do diário tem em propiciar movimentos nas percepções que o sujeito possui sobre si mesmo. O participante Magenta, que inicialmente mencionou sentir-se “meio insuficiente”, passou a reconhecer em si características e habilidades que antes desconhecia, o que lhe pareceu agradar, dado que afirmou a intenção de continuar realizando registros e reflexões.

Com esses três casos apresentados, percebemos a variedade de experiências que os processos autoavaliativos proporcionados pelas Rodas das Competências Socioemocionais podem promover, tanto em sujeitos que se dedicam ao desenvolvimento do autoconhecimento e/ou autoconsciência, quanto naqueles que não realizam movimentos intencionais nesse sentido.

É importante ressaltar que os processos autoavaliativos e reflexivos propostos por essa atividade, e por outras presentes no diário, não buscam oferecer respostas exatas, tampouco mensurar com precisão o nível de competência socioemocional dos participantes, até porque não reconhecemos o desenvolvimento de competências como um processo linear e finito, no qual se conquista o domínio pleno de determinada competência (Zabala, 2010; Miranda, Linhares e Rodrigues, 2024).

Sendo assim, essas atividades têm por objetivo convidar o estudante a refletir sobre si, buscando elementos concretos de suas vivências e comportamentos que contribuam para o reconhecimento de si e, dessa maneira, para a aprendizagem socioemocional relacionada ao autoconhecimento e/ou autoconsciência. Além disso, essa atividade favorece a compreensão das competências socioemocionais como dinâmicas, complexas e sensíveis aos diferentes momentos, cenários e contextos.

7.5.3 Ponto de Reflexão 1

A primeira atividade que sucedia a Roda das Competências Socioemocionais relacionava-se diretamente a esse processo autoavaliativo, estimulando movimentos reflexivos a partir dos elementos registrados pelos participantes em sua própria avaliação. Nessa etapa, conforme podemos verificar na tabela 7, os participantes deveriam indicar qual competência socioemocional foi mais fácil e qual foi mais difícil de avaliar.

Tabela 7- Competências socioemocionais mais fáceis e mais difíceis de se autoavaliar.

Ponto de Reflexão 1			
Mais fácil	Quantidade de vezes	Mais difícil	Quantidade de vezes
Bem-estar	2	Autogestão	3
Flexibilidade	1	Comunicação	1
Autoconhecimento e/ou Autoconsciência	2	Autoconhecimento e/ou Autoconsciência	2
Habilidades de relacionamento	1	Habilidades de relacionamento	1
Empatia	1		

Fonte: Respostas retiradas do diário dos participantes.

De imediato, o que nos chama atenção nestes dados é o fato de que quase metade dos participantes indicou a competência de Autogestão como uma das mais difíceis de ser autoavaliada. Em seguida, aparece o Autoconhecimento e/ou Autoconsciência, que constitui justamente a competência socioemocional visada para desenvolvimento por este produto/processo, surgindo com a mesma frequência tanto entre as mais fáceis quanto entre as mais difíceis de serem avaliadas.

No grupo das competências consideradas mais fáceis, ao lado do autoconhecimento, aparece o bem-estar, igualmente assinalado por participantes. As justificativas dessa facilidade recaem, de um lado, no reconhecimento do próprio autoconhecimento e/ou autoconsciência e, de outro, na identificação de atividades e hábitos que contribuem para o bem-estar.

Notamos ainda que as reflexões apresentadas se organizam em torno de diferentes perspectivas: alguns participantes afirmam se conhecer bem e, por isso, percebem facilidade; outro relata a dificuldade de visualizar graficamente tais competências; e um terceiro destaca o desafio em se perceber de maneira mais aprofundada. Assim, podemos compreender que essas reflexões realizam movimentos

que estimulam o exercício de habilidades ligadas ao desenvolvimento da aprendizagem socioemocional.

Dessa forma, compreendemos que a atividade se configurou como uma provocação necessária, favorecendo uma reflexão geral sobre a autoavaliação realizada por meio da Roda das Competências e, conforme os registros apresentados pelos participantes, mostrou-se eficaz em alcançar esse objetivo.

7.5.4 Ponto de Reflexão 2

No segundo Ponto de Reflexão, direcionado especificamente à competência socioemocional do autoconhecimento e/ou autoconsciência, como já discutimos anteriormente, observamos que, na avaliação geral apresentada na tabela 4, essa atividade foi apontada tanto como favorita (2 participantes) quanto como uma das que mais provocaram reflexões sobre o próprio autoconhecimento (3 participantes).

Ao analisarmos os registros realizados pelos sete participantes, identificamos que duas participantes não compreenderam plenamente o comando da atividade, sendo que uma delas explicitou essa dificuldade por escrito. Esse dado nos sugere a necessidade de realizarmos ajustes na formulação da proposta, de modo a torná-la mais clara e acessível. Por outro lado, os outros cinco participantes apresentaram elementos de suas vidas que contribuem diretamente para o desenvolvimento dessa competência socioemocional, destacando aspectos como o papel da família, diferentes tipos de relacionamentos, a experiência de morar sozinhos, a participação na disciplina optativa *Felicidade, Saúde e Bem-estar*, o exercício da função de representante de turma, entre outros.

Destacamos, em particular, o relato do participante Magenta, que descreve um acontecimento recente em sua trajetória acadêmica e reconhece que o curso de Medicina, por se tratar de uma vivência inicial no ensino superior, tem lhe apresentado novidades e desafios que o fazem perceber seu autoconhecimento e/ou autoconsciência como uma competência ainda em desenvolvimento. Esse relato é significativo, pois evidencia que a atividade proporcionou tanto o desenvolvimento da competência em si, quanto o reconhecimento do impacto do contexto acadêmico nesse processo.

Com base nesses achados, compreendemos que essa atividade cumpre um papel importante na identificação de pessoas, práticas e contextos que colaboram para o

fortalecimento do autoconhecimento e/ou autoconsciência. No entanto, torna-se necessário refletirmos sobre ajustes na sua formulação, de modo a assegurar que o objetivo proposto seja alcançado por todos os participantes, evitando lacunas de compreensão que possam comprometer o exercício reflexivo.

7.5.5 Ponto de Reflexão 3

No caso desta atividade, o foco foi identificarmos as competências socioemocionais mais acionadas no cotidiano atual dos participantes. Um deles não compreendeu o comando da questão e comentou apenas sobre a competência que melhor autoavaliou; por esse motivo, não o consideramos na tabela 8 a seguir, na qual expomos as competências socioemocionais apontadas pelos demais participantes.

Tabela 8 - Competências socioemocionais presente no cotidiano.

Ponto de Reflexão 3	
Competências socioemocionais	Quantidade de vezes
Bem-estar	2
Flexibilidade	1
Gerenciamento do aprendizado	1
Colaboração	1
Comunicação	1
Habilidade de Relacionamento	1

Fonte: Respostas retiradas do diário dos participantes.

Com relação às competências apontadas, podemos perceber que muitas delas se relacionam com o momento atual de foco em nossos estudos, em nosso trabalho e em nossas relações com os outros. As justificativas apresentadas também direcionam para essa identificação, o que nos confirma que o curso domina o cotidiano desses discentes.

É importante destacarmos que a competência socioemocional do bem-estar foi apontada por dois participantes, atrelada a hábitos de cuidado consigo e com a saúde, o que evidencia um movimento de autocuidado significativo, bem como habilidades de autoconhecimento e/ou autoconsciência que nos levam a cuidar de si.

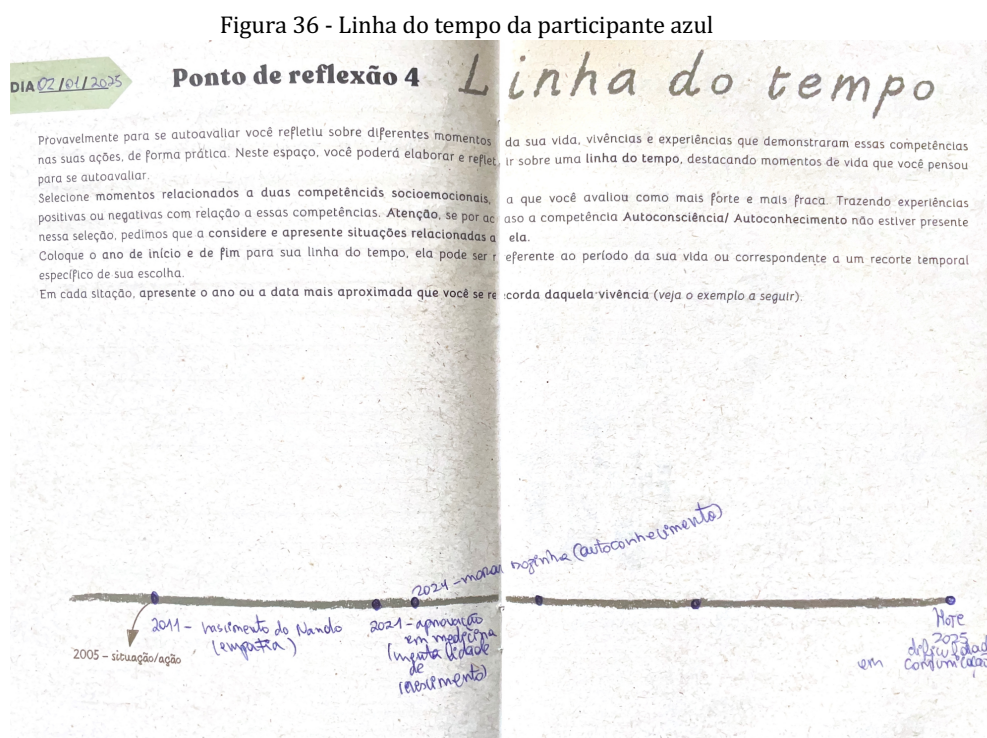
Consideramos que esta atividade cumpriu seu objetivo de nos fazer olhar para o presente e identificar, dentre nossas atitudes cotidianas, quais competências temos

mobilizado e, de certa forma, provocar em nós tanto a consciência quanto a reflexão sobre este momento.

7.5.6 Ponto de Reflexão 4

A atividade apresentada na tabela 4 (p. 141) foi destacada, por alguns participantes, como um exercício que deveria ser realizado mais vezes. Seu objetivo era possibilitar um olhar mais amplo para as competências socioemocionais ao longo da vida do sujeito.

Na sequência, apresentamos algumas linhas do tempo elaboradas pelos participantes, de modo a identificar comportamentos e reflexões relevantes que emergiram a partir dessa atividade. Como exemplo, a figura 36 ilustra a linha do tempo da participante Azul:



Fonte: Material escaneado do diário da participante Azul.

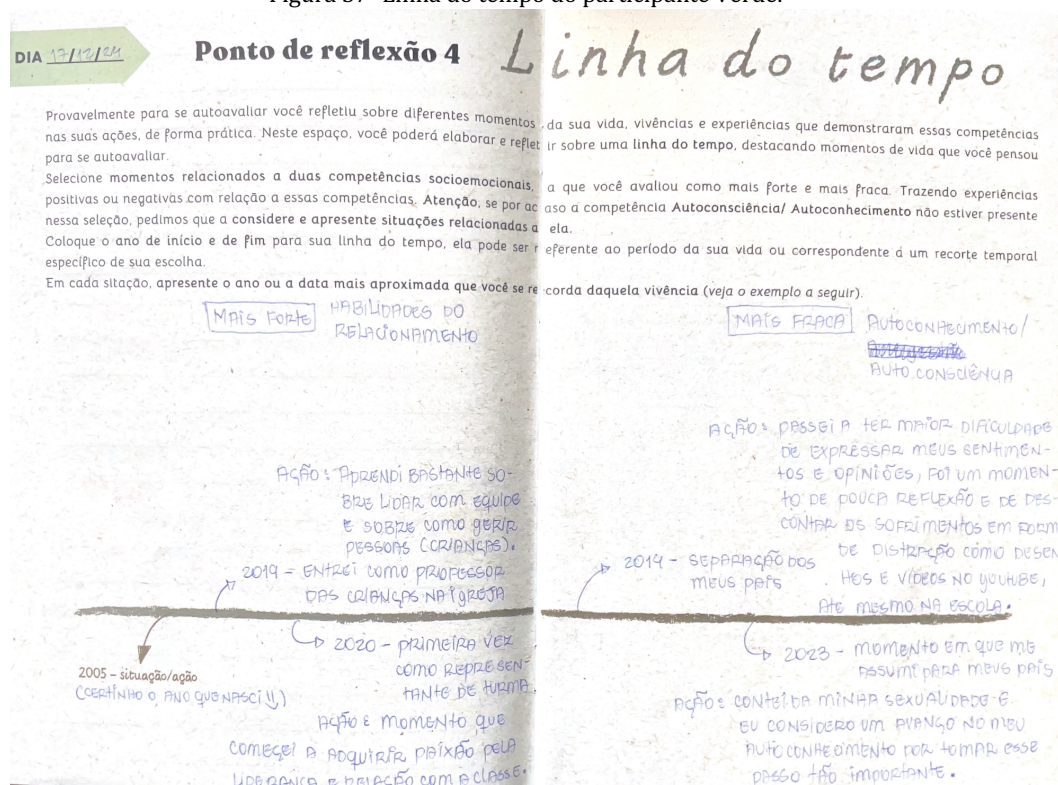
Nesta linha do tempo, observamos registros concisos e diretos, que contemplam os elementos solicitados, como os acontecimentos, as datas e as competências socioemocionais associadas. A participante também registrou outras marcações na linha,

porém sem relacioná-las a eventos específicos. Durante a entrevista, essa participante refletiu sobre sua dificuldade de comunicação, aspecto igualmente assinalado na linha do tempo. Nesse sentido, ela afirma:

Eu não consegui desenvolver muito sabe? (em relação ao diário) Textualmente. Porque também, como eu coloquei lá, que um dos meus pontos fracos é a questão da comunicação, eu sinto que as vezes eu não falo tudo que eu quero falar, então até escrevendo percebi que eu não to escrevendo (Azul).

No caso do participante Verde, ao contrário da participante Azul, considera-se falar muito, e que se percebeu escrevendo bastante, algo que ele diz não ser típico de seu comportamento. Podemos verificar na figura 37, a sua linha do tempo com mais reflexões:

Figura 37- Linha do tempo do participante Verde.



Fonte: Material escaneado do diário do participante Verde.

O participante, nesse caso, identifica as competências socioemocionais que considera mais desenvolvidas e aquelas em que percebe maior fragilidade, a partir de sua autoavaliação, conforme solicitado no comando da atividade. Em seguida, exemplifica situações de sua vida que envolvem essas competências, descrevendo-as de forma mais

detalhada. Percebemos que ele organiza a linha do tempo de maneira segmentada, dedicando uma página às competências mais fortes e outra às mais frágeis.

No caso da participante Rosa, conforme ilustrado na figura 38, estrutura sua linha do tempo em ordem cronológica, destacando cada uma das competências socioemocionais em cada uma dessas vivências.

Figura 38 - Linha do tempo da participante Rosa.

DIA 11/04 **Ponto de reflexão 4** **Linha do tempo**

Provavelmente para se autoavaliar você refletiu sobre diferentes momentos nas suas ações. Neste espaço, você poderá elaborar e refletir para se autoavaliar.

Selecione momentos relacionados a duas competências socioemocionais, positivas ou negativas com relação a essas competências. Atenção, se por acaso nessa seleção, pedimos que considere e apresente situações relacionadas a ela. Coloque o ano de início e de fim para sua linha do tempo, ela pode ser referente ao período da sua vida ou correspondente a um recorte temporal específico de sua escolha.

Em cada situação, apresente o ano ou a data mais aproximada que você se lembra daquela vivência (veja o exemplo a seguir).

da sua vida, vivências e experiências que demonstraram essas competências ir sobre uma linha do tempo, destacando momentos de vida que você pensou a que você avaliou como mais forte e mais fraca. Trazendo experiências asso a competência Autoconsciência/ Autoconhecimento não estiver presente nela.

referente ao período da sua vida ou correspondente a um recorte temporal

corda daquela vivência (veja o exemplo a seguir).

2012 - comunicação
quando mais não, está se hab. era ainda menos desenvolvida, tive uma grande briga com uma amiga muito próxima

2016 - autoconhecimento
Uma situação patinho de estresse aconteceu em sala de aula e escolhi me retirar pra que eu não acabasse numa situação desagradável

2020 - comunicação
tinha muitos prob. de relacionamento com minha mãe, na pandemia, isso ficou muito ruim

2022 - autoconhecimento
o autoconhecimento me fez capaz de fazer outro curso na federal e tentar medicina. Eu sabia que ali não era o meu lugar

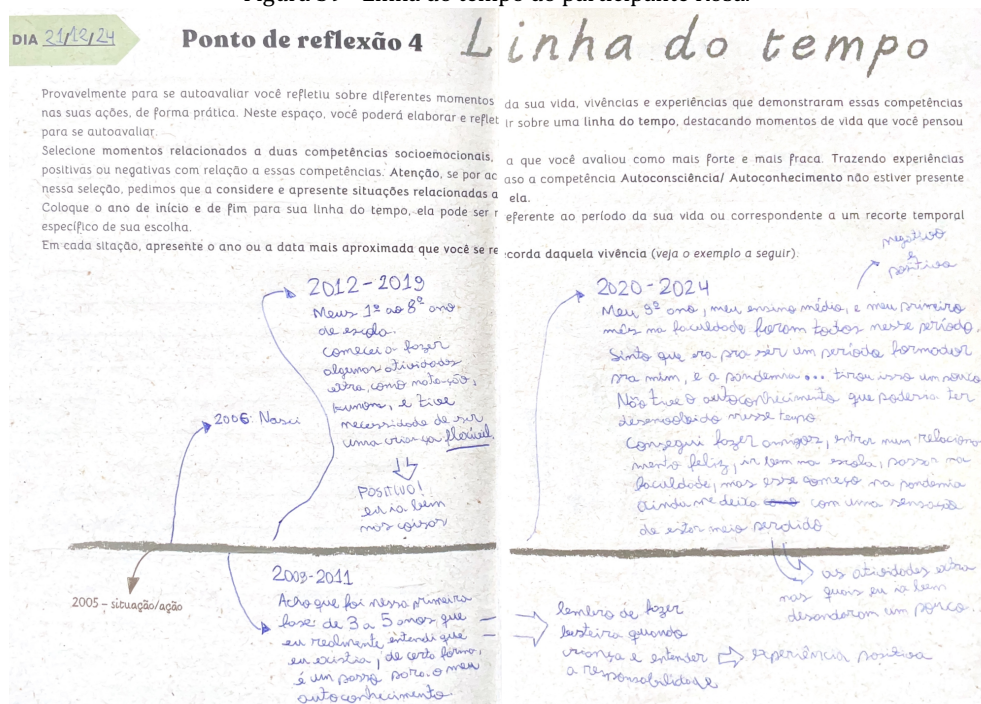
2005 - situação/ação

Fonte: Material escaneado do diário da participante Rosa.

Essa participante também resgata lembranças de anos anteriores, mais distantes do presente, evidenciando um movimento de resgate de memórias interessantes para o processo de conexão com as suas competências socioemocionais. Na entrevista, ela ressalta ainda o desejo de dar continuidade à atividade, afirmando que “... vai passando os dias, a gente vai lembrando de situações assim.” (Rosa).

Por fim, apresento a atividade do participante Magenta, que elaborou uma linha do tempo de toda a sua trajetória de vida, destacando períodos marcados por experiências relevantes em diferentes blocos temporais, conforme ilustrado na figura 39.

Figura 39 - Linha do tempo do participante Rosa.



Fonte: Material escaneado do diário do participante Magenta.

O participante Verde apresenta reflexões como um movimento de compreensão das diferentes fases de sua vida e de como estas se associam, positiva ou negativamente, com sua trajetória. Assim como a participante Lilás, ele destaca o período da pandemia como um marco de impacto negativo, vinculado a sentimentos difíceis que ainda reverberam no presente. Reconhecemos que a pandemia deixou marcas distintas em cada pessoa e, mais do que nunca, criar espaços de expressão e acolhimento se mostra fundamental, tanto para o processamento quanto para a validação desses sentimentos.

De modo geral, observamos que praticamente todos os participantes exploraram a linha do tempo de acordo com o esperado, com exceção da participante Laranja, que optou por realizar seus registros no espaço em branco da atividade, indicando, ainda assim, os anos e as situações vivenciadas. Apesar da experiência positiva e do engajamento demonstrado, compreendemos que alguns ajustes são necessários, tanto no espaço destinado à atividade quanto no enunciado do comando, de forma a favorecer ainda mais a clareza e a completude dos registros.

7.5.7 Ponto de Reflexão 5

Nesta atividade, apresentamos uma narrativa fictícia elaborada a partir dos relatos dos docentes entrevistados, também egressos do curso, com o objetivo de estimular a reflexão sobre as competências socioemocionais em situações vividas ou que potencialmente poderão ser experienciadas por esses sujeitos.

Para esta proposta, estruturamos um processo de registro por meio das páginas de Reflexão – Ação, concebidas como uma ficha que articulava aspectos objetivos e espaços mais abertos de elaboração. O primeiro comando solicitava que identificassem se já haviam vivenciado a situação narrada. Nenhum dos participantes sinalizou experiência direta, com exceção da participante Laranja, que relatou já ter presenciado circunstância semelhante, mas na posição de expectadora, e não de personagem envolvida.

O primeiro comando se referia a identificar se já havia vivenciado aquela experiência relatada e nenhum dos participantes vivenciou, com exceção de uma das participantes, a Laranja, que sinalizou já ter presenciado aquela situação, porém como expectadora e não no papel de um dos personagens envolvidos.

Em seguida, pedimos que identificassem as competências socioemocionais mobilizadas na situação descrita, organizando as respostas na tabela 10, apresentada a seguir.

Tabela 9 - Competências socioemocionais presentes na história, conforme as respostas dos participantes.

Competências socioemocionais	Quantidade de vezes
Autoconhecimento/ Autoconsciência	1
Autogestão	1
Bem-estar	0
Colaboração	1
Comunicação	6
Consciência social	5
Empatia	7
Flexibilidade	4
Gerenciamento do aprendizado	2
Habilidades de relacionamento	5
Mentalidade de crescimento	1
Pensamento crítico	1

Tomada de decisão responsável

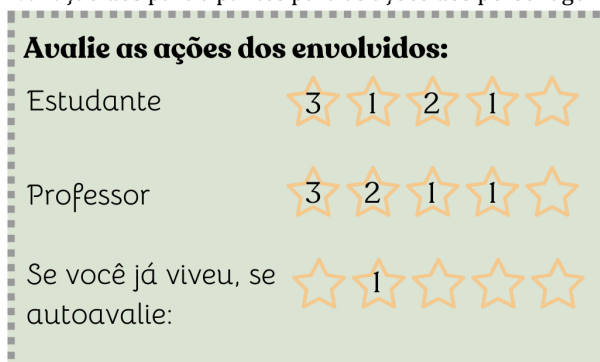
6

Fonte: Respostas retiradas do diário dos participantes.

Como podemos perceber, a competência socioemocional Empatia foi sinalizada por todos os participantes, seguida pelas competências de Comunicação e Tomada de decisão responsável, indicadas por seis participantes. Todas essas competências aparecem, direta ou indiretamente, na descrição das habilidades apresentadas como competências gerais no Projeto Pedagógico do Curso (UFPA, 2025b). Também fica evidente que, para os participantes, em situações de relacionamento interpessoal, as competências sociais se destacam e se fazem mais presentes do que competências pessoais, como autoconhecimento e autogestão.

Na sequência, os participantes foram convidados a refletir sobre como se sentiriam ao vivenciar essa experiência. Cinco deles assinalaram as alternativas registradas no diário que correspondiam à percepção de que a experiência seria tranquila, enquanto dois indicaram que seria desafiadora. Em relação à avaliação das ações do professor, do aluno e de si mesmos, observamos, na figura 40 a seguir, a quantidade de vezes em que cada participante atribuiu estrelas.

Figura 40 - Avaliação dos participantes para as ações dos personagens da história.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas registrada pelos participantes.

Como podemos visualizar, apenas uma das participantes sinalizou a respeito de suas próprias ações, pois foi a única que vivenciou, como espectadora, uma situação semelhante à descrita na história. Em relação às ações do professor e do aluno, ambos foram avaliados três vezes com uma estrela e uma vez com quatro estrelas. Cabe ressaltar, entretanto, que no caso do estudante essa quarta estrela foi parcialmente preenchida, o que corresponde a uma avaliação intermediária, equivalente a três estrelas e meia. Apesar

das variações observadas nessas avaliações, compreendemos, a partir dos registros dos estudantes no momento de reflexão que sucedeu o preenchimento, que eles discordam das posturas adotadas pelos dois personagens e acreditam que agiriam de forma diferente.

Para concluir o preenchimento dos itens da Reflexão-Ação, solicitamos aos participantes que deixassem uma mensagem sobre o que gostariam de lembrar ao vivenciarem uma situação semelhante. Foram registrados apontamentos interessantes, em sua maioria relacionados à importância de adotar uma postura empática e humanizada com o paciente. Destacamos, contudo, a mensagem do participante Marrom, voltada ao acolhimento de si mesmo: *“Sou um estudante, agora é normal errar.”* Apenas dois participantes não realizaram registros nesse item.

De modo geral, essa atividade promoveu reflexões positivas e foi mencionada em algumas entrevistas como um momento interessante e motivador. Convidar os estudantes a refletirem sobre si a partir do espelhamento de uma vivência possibilitou importantes aprendizagens. Como apontado pelo participante **Verde** em entrevista: *“Eu faria mais para frente, porque eu tenho uma visão agora, claro, mas eu tenho que ter uma visão depois também, quando eu já tiver na realidade (...) mas eu quero compreender também melhor o outro lado, saber como é estar na posição daquele estado.”* Assim, entendemos que essa pode ser uma atividade pertinente de ser retomada em outros momentos do curso.

7.5.8 Ponto de Reflexão 6

Com relação a essa atividade, apresentamos a representação visual de um dos quadros de referência utilizados como embasamento do trabalho, com o objetivo de propor uma reflexão direcionada ao contexto em que esses discentes vivem e à forma como estão atrelados ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

De modo geral, os participantes realizaram a atividade, com exceção da participante Rosa, que deixou o esquema em branco e, em entrevista, justificou não ter compreendido a proposta. Ademais, ao realizar a leitura das reflexões e observar os esquemas, torna-se possível perceber que os discentes compreenderam a relação apresentada pela representação do *CASEL* entre o seu contexto, os elementos que o compõem e suas competências socioemocionais.

Na figura 41, identificamos que o participante Verde apresenta, por meio de um mapa mental, a maneira como cada uma das instâncias do esquema CASEL se articula consigo e com suas competências socioemocionais.

Figura 41 - Ponto de Reflexão 6 – registros do participante Verde.

21/12/24

A partir da análise da figura, apresentando, eu consigo perceber algo que naturalmente percebemos, que é o fato de que o meio no qual vivemos influencia no desenvolvimento de nossas competências socioemocionais, afetivas e com a família, com a comunidade, com a escola e com nossos professores que aprendemos a nos compreender como membros da sociedade. A prática da educação responde por esses ambientes que começamos a ter nossa personalidade e modo de vida que é normalmente fortemente direcionado segundo aspectos culturais e morais da nossa comunidade, os estímulos dessas ambientações vão nos incentivar ou desmotivar a desenvolver determinadas competências que direcionam nosso relacionamento interno conosco e nosso comportamento em relação aos demais indivíduos, que são aspectos passados de gerações pelos ensinamentos que podem ou não serem rotados nossos.

21/12/24

Faça uma representação visual (desenho, esquema, mapa mental, etc) que demonstre de que forma os elementos da ilustração do CASEL se relacionam com você.

MAPA MENTAL:

SALA DE AULA

- Me ensina a ter mais decisões e tomar bem sobre como me relacionar com pessoas e gerenciar conflitos.

ESCOLA/UNIVERSIDADE

- Me ensina aspectos éticos e humanitários, além de fortalecer a aprendizagem sobre responsabilidade social.

EU + MINHAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

COMUNIDADE

- Me ensina coisas mais que me permitem formar um laço de conexão com o mundo, tudo no qual moro.

FAMÍLIA

- Me ensina sobre tudo, principalmente sobre como viver em sociedade e inclusive, tive o meu autocuidado, elemento e autogestão.

Fonte: Material escaneado do diário do participante Verde.

Interessante observar que, no esquema, o participante Verde utiliza o termo “Me ensina” para todos os contextos, escola/universidade, sala de aula, comunidade e família. Com isso, compreendemos que, para ele, todas as relações configuram-se como processos de ensino e aprendizagem, sejam em espaços formais ou não formais.

O segundo participante que trazemos aqui é o Magenta que, como podemos visualizar na figura 42, elaborou um esquema em formato de desenho, inspirado parcialmente na estrutura do CASEL.

Figura 42 - Ponto de Reflexão 6 – registros do participante Magenta.

04/01/25

Entendo que cada ~~uma~~ competência potencializa a outra; vou fazer de autoconhecimento por autorregulação, por exemplo, e de autorregulação por tomar decisões responsáveis, por outro.

Cada círculo externo é um ambiente/fator que, no caso de cada um, dita como essas competências vão se desenvolver e eu entendo que esses fatores são alguns pontos fundamentais

Faça uma representação visual (desenho, esquema, mapa mental, etc) que demonstre de que forma os elementos da ilustração do CASEL se relacionam com você.

Fonte: Material escaneado do diário do participante Magenta.

Na produção do participante, é possível perceber que ele compreende o autoconhecimento como uma competência exclusivamente de sua responsabilidade; entende, ainda, que a escola e a comunidade interferem na consciência social e nas habilidades de relacionamento e, por fim, que a família e ele próprio influenciam nas competências de autorregulação, decisão responsável e também nas habilidades de relacionamento. Em sua reflexão, aponta que as competências se potencializam mutuamente.

A partir da análise dessas duas produções, percebemos que a atividade nos permite compreender não apenas a interpretação que os participantes fazem da representação visual do CASEL, mas também identificar seus conhecimentos prévios sobre as competências socioemocionais e as relações que incidem em seu desenvolvimento.

Com base nas provocações feitas nas entrevistas e na leitura dos registros, entendemos ser necessário realizar ajustes nos comandos desta atividade, de modo a orientar melhor os participantes sobre como registrar suas reflexões.

7.5.9 Ponto de Reflexão 7

Esta foi uma das atividades que, no quadro geral, apareceu tanto como favorita quanto como contribuição direta para o autoconhecimento. Além disso, nas entrevistas, diferentes participantes a mencionaram como uma atividade prazerosa de realizar, destacando o vídeo apresentado e as perguntas propostas, que estimularam reflexões mais profundas. Tal postura pode ser observada, por exemplo, na fala da participante Lilás, que afirma: “... eu gostei muito porque ele é bem rapidinho e gera reflexão.”, e também no relato da participante Azul.

Eu gostei também da do curta metragem que fez uma reflexão da gente perguntando quem se identifica ... Eu percebi que não. Realmente pode ser muito dispendioso viver aquela rotina, do que gratificante. Mas eu percebi que para mim não. Embora eu achasse que sim (Azul).

Nas reflexões registradas, cinco participantes apontaram que a história representada no curta se aproxima de suas próprias experiências. Alguns, contudo, ressaltaram que essa proximidade foi mais evidente em momentos anteriores, mas que atualmente conseguem manter o curso mais separado de suas vidas pessoais, como destacou a participante Rosa. Interessante observar que duas participantes, Azul e Lilás, que anteriormente sinalizaram ter gostado da atividade, afirmaram que a narrativa se distancia de suas realidades. Ambas destacaram aspectos positivos de suas vivências, sendo que a participante Azul enfatizou que a prática da meditação a ajuda a manter-se bem.

Em relação à questão sobre quem ou o que representaria o “violinista” de cada participante, foram obtidas respostas bastante variadas, entre as quais: a prática de exercício físico, a figura de profissionais humanizados, momentos em família ou com o parceiro, as irmãs e melhores amigas, um médico específico (cita o nome), professores e o objetivo de se tornar cirurgiã vascular. Essa diversidade demonstra que, na maioria dos casos, os participantes associaram o “violinista” a pessoas concretas de suas vidas, com exceção de duas respostas, que relacionaram essa figura a uma prática (atividade física) ou a um objetivo futuro (especialidade médica).

Por fim, ao pedirmos uma reflexão sobre o peso da mochila carregada pelo personagem em comparação com o curso de Medicina, emergiram diferentes perspectivas. Dois participantes afirmaram que o curso não representa esse peso; um

deles chegou a mencionar que, ao contrário, o curso é motivo de alegria, enquanto a outra participante destacou que o que pesa são os compromissos extras, como a monitoria.

A participante Rosa, embora tenha reconhecido que o curso se assemelha ao peso da mochila “[...] pois é uma profissão que carrega enormes responsabilidades”, completou sua reflexão afirmando que “mas como uma mochila, tem momentos que estamos sem esse peso nas costas.” Esse registro é particularmente significativo, pois expressa uma autoconsciência que a participante já havia evidenciado em outros momentos, tanto em seu diário quanto na entrevista. Houve ainda um participante que interpretou a pergunta sob outra perspectiva, não em relação ao curso de Medicina em si, mas ao futuro exercício da profissão. Para ele, seria possível refletir sobre essa questão apenas quando estivesse atuando como médico.

Já os outros três participantes consideraram o curso de fato comparável à mochila pesada do personagem. Nesse grupo, identificamos duas interpretações distintas: a participante Lilás justificou essa percepção pelo fato de ainda não sentir uma conexão plena com o curso, enquanto o participante Magenta destacou que o peso está mais relacionado à rotina intensa e do que à escolha da profissão em si.

Diante dessas reflexões, compreendemos que, em linhas gerais, o curso de Medicina é percebido como desafiador, em função da carga horária extensa e das múltiplas demandas a serem cumpridas. Entretanto, esse peso pode ser aliviado quando há uma conexão autêntica com a escolha profissional e quando se reconhece que é possível, em determinados momentos da vida, desconectar-se dessa carga. Nesse sentido, identificar os aspectos que trazem esse brilho da vida, no caso os chamados “violinistas” de cada um, é importante para manter a motivação e conseguir suportar o peso da mochila.

7.5.10 Ponto de Reflexão 8

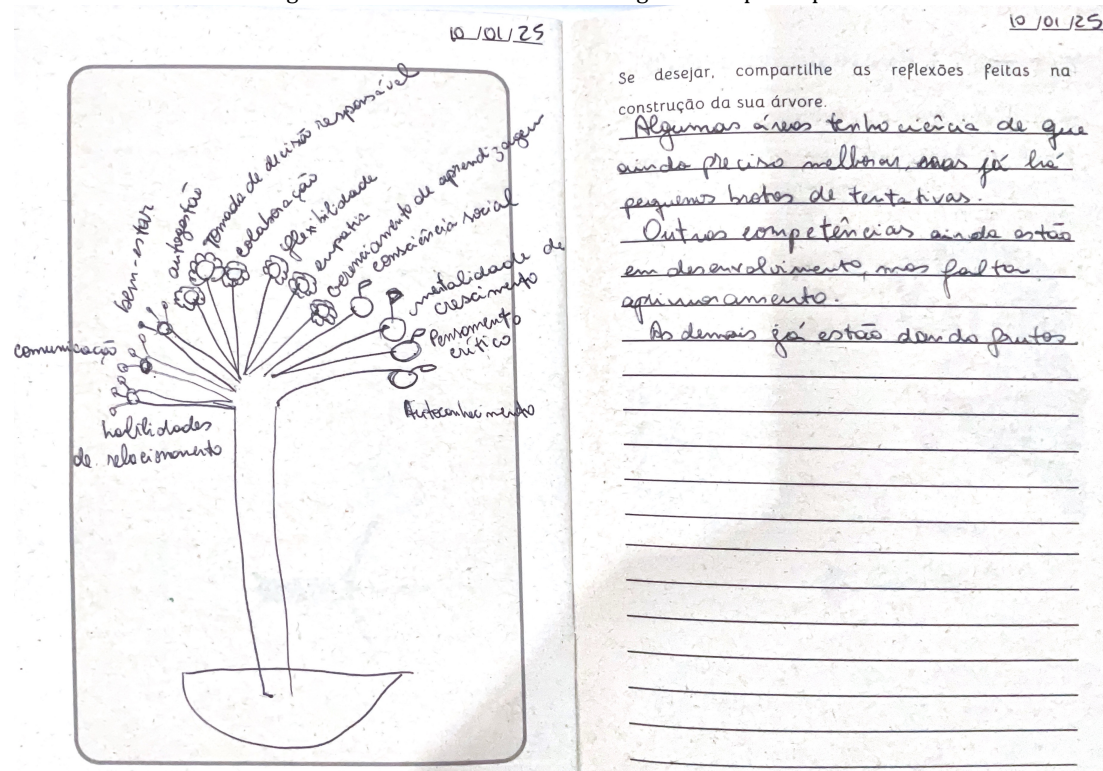
A atividade representada neste item exigia, além da interpretação de uma metáfora proposta pelo *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), a mobilização de habilidades distintas da escrita, demandando que os participantes representassem suas próprias competências socioemocionais de forma visual. Esse aspecto foi mencionado em algumas entrevistas, nas quais os participantes relataram dificuldades na elaboração do esquema, o que contribuiu para que a atividade fosse classificada como “tanto faz” ou até mesmo “odiei”

na avaliação geral. O participante Marrom, por exemplo, afirmou: “Não achei muito bacana. Eu entendi que era para se avaliar de novo, colocando agora em forma de desenho (...) Eu achei muito trabalhoso, demorou muito também.”

Ao abordar especificamente a construção desse esquema durante as entrevistas, percebemos que o movimento realizado pelos participantes consistiu em retomar a autoavaliação inicial e transpor cada competência socioemocional para a metáfora da árvore, utilizando as categorias broto, flor ou fruto, de acordo com a pontuação obtida na Roda das Competências. O participante Marrom sintetizou essa compreensão ao afirmar: “Basicamente eu coloquei aquela minha avaliação que estava no círculo em forma da árvore.” A participante Lilás, ao explicar seu entendimento das representações, declarou: “... tem os brotinhos que eu entendi que era o primeiro estágio, aí são as coisas que eu não sou tão boa assim (...) o que é uma florzinha já está melhorando (...) uma coisa que eu já vejo dar frutos, que é uma coisa que eu já sei fazer.”

A seguir, apresento o esquema elaborado pela participante Lilás (Figura 43), como exemplo representativo do que foi comum entre os participantes.

Figura 43 - Ponto de Reflexão 8 – registros da participante Lilás.

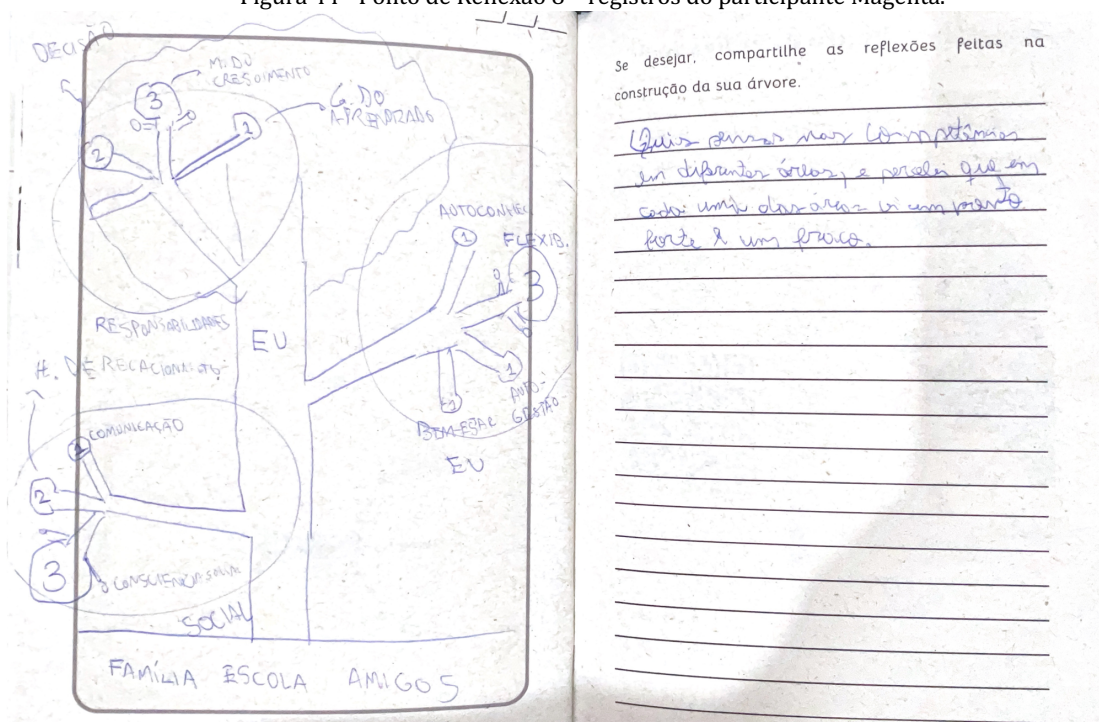


Fonte: Material escaneado do diário da participante Lilás.

No caso em análise, observamos que grande parte dos participantes esquematizou os brotos, flores e frutos, associando-os a cada uma das treze competências socioemocionais. Chama-nos a atenção o fato de que, em grande parte das representações, o solo no qual a árvore está inserida não contempla elementos socioculturais, conforme sugerido na metáfora original.

Na representação elaborada pelo participante Magenta, embora também tenha utilizado o raciocínio dos níveis de competências associados às estruturas da planta, registrou, adicionalmente, os elementos presentes no solo, como pode ser observado na figura 44:

Figura 44 - Ponto de Reflexão 8 – registros do participante Magenta.



Fonte: Material escaneado do diário da participante Magenta.

Nesse esquema, o participante representou as competências socioemocionais por meio dos números atribuídos por ele na Roda das Competências e, além disso, agrupou-as nas categorias “social”, “decisão” e “eu”. No espaço correspondente ao solo, dispôs a família, a escola e os amigos. Além dele, apenas o participante Verde registrou o solo como contexto sociocultural, em consonância com a representação proposta pelo *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020).

Para além de proporcionar uma forma distinta de autoavaliação, fomentando, assim, o autoconhecimento e/ou a autoconsciência, um dos objetivos centrais desta atividade era justamente estimular o olhar para o contexto sociocultural. Contudo, como verificamos, esse objetivo foi plenamente atendido apenas por um dos participantes. Nesse sentido, entendemos ser necessário revisitar os comandos e delinear estratégias que tornem mais claro aos discentes a necessidade de reflexão e registro acerca desse aspecto.

Outra questão que emerge, associada à falta de motivação relatada em relação a essa atividade, refere-se à necessidade de repensarmos de que maneira ela pode ser apresentada de modo a despertar maior interesse e engajamento. Um aspecto interessante, mencionado pelo participante Magenta em entrevista, surgiu quando, ao ser questionado sobre a contribuição da atividade para o seu autoconhecimento, ele destaca:

Eu acredito que sim, bastante. É porque quando organizei assim, parece que dá para ver que eu tenho pontos fortes em cada área, mas também em alguns pontos fracos. Aí, colocar no diagrama assim é bem legal para organizar. É tipo como eu posso dizer que eu tenho pontos onde crescer. Eu achei bem legal, porque é uma árvore, então dá para crescer (Magenta).

Assim, compreendemos que a atividade cumpriu, em parte, seu objetivo e despertou um olhar relevante quando o desafio do desenho não se constituiu em obstáculo. Além disso, de modo semelhante à Roda das Competências, demonstrou o potencial de promover a autoavaliação sob uma diferente perspectiva.

7.5.11 Ponto de Reflexão 9

Este foi o último Ponto de Reflexão e, conforme observado no quadro geral, foi respondido por cinco participantes. Entretanto, a participante Laranja, embora não tenha realizado registros escritos na atividade, assistiu ao filme e trouxe diversas referências durante a entrevista. Logo no início de sua fala, ela associou sua reação ao diário à experiência de assistir aos vídeos: *“Eu me emocionei, porque principalmente quando eu fui assistir no Youtube os filmes. Ele retrata uma realidade que infelizmente acontece dentro da UFPA e serviu para eu encaixar algumas peças do quebra-cabeça”* (Laranja).

Grande parte dos participantes assistiu apenas ao trailer disponibilizado no diário, sendo que alguns relataram não ter encontrado o filme completo disponível para

visualização. Em contrapartida, outros participantes conseguiram assistir integralmente o filme ou já haviam tido contato anteriormente.

Com relação às reflexões trazidas nesta atividade, é importante destacar que não foram numerosas nem unânimes, mas tenderam a ressaltar a característica de humanidade na postura profissional do personagem principal do filme diante de seus pacientes. Além disso, a participante Rosa, que não realizou a atividade por não ter conseguido assistir ao filme, comentou que *“Ela nem fala das habilidades em si né? Então ela é mais uma reflexão, então acho que ele entraria bem no início”*.

Diante disso, entendemos que, por se tratar da última atividade, os registros tenham sido mais breves e, também, pelo fato de o comando ser mais aberto, não direcionou os participantes para processos reflexivos voltados a si mesmos a partir da história, como ocorreu no PR5.

7.6 Acabou? O que fazer com os diários?

Finalizamos as entrevistas com o questionamento: *“O que você quer fazer com esse diário?”*. Essa pergunta, em muitos casos, foi seguida por outras, como o que fariam com o caderno avulso e se retomariam as atividades propostas. As respostas recebidas foram organizadas no quadro 14, a seguir:

Quadro 14 - O que você quer fazer com esse diário?

Participantes	Resposta
Azul	A, eu queria ficar. Gostei muito. Ia ser o meu diário mesmo... Mas eu acho eu ia tentar seguir a mesma linha de raciocínio para não destoar muito do que me foi pedido.
Laranja	Eu quero que ele seja implementado na faculdade de Medicina. Que ele seja acrescentado. Que ele seja obrigatório... Ia tentar fazer um igual, para colocar no meu dia a dia e aplicar na minha comunidade.
Lilás	Guardaria... A, eu gosto de escrever. Talvez eu voltasse nele em algum momento.
Magenta	Eu acho que eu quero continuar preenchendo, assim, as <i>partezinhas</i> brancas e tudo.
Marrom	Eu quero levar ele e continuar refletindo... E depois colocar outros (cadernos avulsos).
Rosa	A, eu não sei. Eu acho que ainda poderia usar ele mais, até porque eu não usei o caderno complementar. Mas como eu te falei eu não tenho o hábito de escrever. É até um hábito que eu acho legal, porque eu acho que desliga um pouco da ação das coisas. Mas eu não sei. Tipo, eu acho que eu gostaria de usar, mas eu não sei se usaria de fato.

Verde	Eu ia guardar ele provavelmente. Eu acho que iria mostrar ele para as pessoas, não as respostas. Mas eu queria, tipo assim, se pudesse apagar minhas respostas, mostrar para outros assim "olha gente como ele é". Eu queria me mostrar o que foi que eu me dediquei para fazer, sabe? (...) Talvez em algum momento eu visitaria ele em alguma atividade, faria em outro papel ela de novo. Talvez. Eu cho que na verdade eu adotaria ele como um caderno pessoal, tipo um diário.
-------	---

Fonte: Respostas fornecidas verbal nas entrevistas.

Podemos perceber que grande parte das respostas revela o interesse dos participantes pelo diário, seja pela intenção de guardá-lo, de seguir utilizando-o ou pelo desejo de que ele seja implementado na FAMED. Nenhum participante demonstrou uma relação negativa a ponto de querer se desfazer do material, o que demonstra que, ainda que muitos tenham afirmado que não pretendem retomar as atividades. De forma geral, foi um processo positivo.

No momento das entrevistas, fizemos referências diretas ao segundo caderno e alguns deles manifestaram o desejo de prosseguir fazendo registros reflexivos, utilizando-o como caderno ou diário pessoal.

Com exceção das participantes Laranja e Lilás, todos os demais optaram por permanecer tanto com a capa do diário quanto com o caderno adicional. No caso dessas duas participantes, ambas expressaram o desejo de deixar a capa para a continuidade da pesquisa, de modo que outras pessoas pudessem utilizá-la, ficando apenas com o caderno adicional. Os que permaneceram com ambos os materiais demonstraram animação e alegria em continuar com esse recurso.

7.7 Alterações acolhidas implementadas

A partir dos resultados identificados, tanto pelo uso dos diários quanto pelas avaliações dos participantes, chegamos a um conjunto de ajustes considerados pertinentes para tornar o diário *Aprender ao olhar para si* uma experiência mais motivadora e mais alinhada ao alcance de seus objetivos. A seguir, apresentamos a lista de alterações e ajustes realizados para a versão final do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa:

⇒ A atividade Espelho ganhou o seguinte título: *O que vejo?*;

- ⇒ Na atividade *Espelho*, foi incluído um *botton*³⁷espelho, ao invés da película refletora. Além de servir como espelho para a realização da atividade, esse item também se configura como um presente simbólico lembrete para refletir ao olhar para si. Na versão digital (PDF) deixamos um desenho que representa esse espelho;
- ⇒ Ajustes na diagramação do diário e na disposição dos itens em diferentes atividades como *Quem sou eu?* e *Linha do tempo*, a fim de permitir mais espaço para a realização dos registros;
- ⇒ Retirar a indicação de “Dia 1” das atividades iniciais e deixar apenas o espaço para datas em todas as atividades, de modo a garantir mais liberdade no uso do diário;
- ⇒ Ajustes no comando dos Pontos de Reflexão 2 e 4 (*Linha do Tempo*), para tornar os comandos mais claros visto a dificuldade de compreensão apontada por diferentes participantes;
- ⇒ Reordenamos os Pontos de Reflexão para propiciar ainda mais dinamismo nas atividades e motivação, de forma que o PR7 e o PR9, ambos com propostas de filmes, passam a ser agora o PR2 e PR8, respectivamente;
- ⇒ No Ponto de Reflexão 8, utilizamos a metáfora da árvore, agora apresenta uma árvores de base para a realização do desenho. Também reformulamos o comando, de modo a direcionar a reflexão para que consideremos os aspectos do contexto sociocultural. Além disso, passamos a posicionar essa atividade como a última do diário, em consonância com o apontamento dos participantes, que a reconheceram também como um processo de autoavaliação;
- ⇒ A retirada da Roda das Competências Socioemocionais do final do diário, integrando as questões de autoavaliação ao Ponto de Reflexão final, que passa a ser a atividade da árvore, sendo a Roda deslocada exclusivamente para o Caderno Adicional;
- ⇒ O Segundo Caderno passa a ter folhas pontilhadas ao invés de folhas pautadas, visando dar mais liberdade aos registros de continuidade. Além disso, foi adicionado a Roda das Competências Socioemocionais e uma árvore como um

³⁷ Acessório de metal no formato redondo geralmente utilizado com um alfinete em roupas. No entanto, nesse caso, no lugar do alfinete um espelho para ser levado na mão ou no bolso, bolsa ou mochilas.

- convite e oportunidade dos sujeitos se autoavaliarem novamente em momentos diferentes, ou atribuírem outros significados a esses recursos;
- ⇒ Ajustes nas orientações do tempo de uso, deixando em aberto;
 - ⇒ Mudança do objetivo do diário na carta de apresentação, anteriormente voltado ao autoconhecimento e/ou autoconsciência e, agora, direcionado para o fomento da aprendizagem socioemocional.

7.8 Potencialidades e possíveis desdobramentos

Depois de imergirmos na diversidade dos resultados advindos das experiências dos participantes com o protótipo do diário *Aprender ao olhar para si*, propomos aqui um cotejamento daquilo que se mostra mais proeminente e pertinente à nossa pesquisa e aos próximos passos deste produto educacional.

Sobretudo, reconhecemos que o diário proposto extrapolou o objetivo inicial de sua versão piloto: fomentar o autoconhecimento e/ou a autoconsciência dos discentes de Medicina, contribuindo de forma mais ampla e complexa para a aprendizagem socioemocional. Entendemos que o material propicia um movimento convidativo aos sujeitos, incentivando-os a olhar para si e a reconhecer suas competências e habilidades, a partir do resgate de vivências e do entendimento das próprias atitudes.

Percebemos que os participantes reconheceram a contribuição do diário principalmente entre aqueles que ainda não tinham o hábito de refletir sobre si. Para os que já se consideravam iniciados nesse processo, o produto educacional também foi avaliado como pertinente, funcionando como um recurso que convida o estudante a reconhecer conquistas advindas dessa dedicação e a avançar nesse processo de descoberta.

Identificamos, ainda, que o processo de autoavaliação não é uma prática comum no percurso formativo do curso de Medicina. Assim, visualizamos o diário como uma rica possibilidade para que essa prática, tão essencial à aprendizagem dos sujeitos, torne-se um movimento recorrente. Consideramos, também, que diante da reformulação prevista no novo projeto pedagógico do curso (UFPA, 2025b), os processos avaliativos devem acompanhar tais mudanças, contemplando uma perspectiva formativa, processual e que valorize a autonomia discente.

Conforme os apontamentos feitos pelos participantes, reconhecemos que, por se tratar de uma formação longa e marcada por etapas distintas (básico, clínico e internato), o diário poderia ser adotado como recurso de acompanhamento no início e no fechamento de cada ciclo, favorecendo a identificação de mudanças e evoluções ocorridas ao longo do percurso. Nesse sentido, acolhemos a sugestão de adaptação da Roda das Competências Socioemocionais, mantendo-a como recurso autoavaliativo. Destacamos, inclusive, a relevância do folheto no diário, que, segundo os participantes, propicia um reconhecimento rápido e prático das competências em si mesmos, subsidiando a tomada de decisão no momento da avaliação.

Ademais, ressaltamos o valor do uso de instrumentos variados para a autoavaliação, como a construção da árvore das competências socioemocionais, inspirada na metáfora do *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020), que permite, de forma lúdica e menos quantitativa, o reconhecimento dos níveis das próprias competências socioemocionais. Apesar de exigir que o participante realize um desenho e, esse fato, foi apontado de forma negativa por alguns participantes, compreendemos que essa atividade tem o potencial de proporcionar um processo autoavaliativo que não foca em quantidade (nível) de cada competência.

Isso porque, nessa atividade, a representação das competências ocorre por meio de brotos, flores e frutos, transmitindo a ideia de um processo longitudinal, transitório e passível de mudança. Assim, compreendemos que esse recurso pode constituir uma alternativa mais acolhedora para favorecer a percepção das próprias competências socioemocionais. Essa preocupação emerge das diferentes falas dos participantes ao descreverem as reflexões realizadas no preenchimento das Rodas das Competências Socioemocionais, o que nos alerta para o cuidado necessário ao propor processos autoavaliativos a qualquer público, especialmente aos discentes de Medicina, historicamente submetidos a elevados níveis de exigência desde o Ensino Médio.

O diário, com sua diversidade de atividades reflexivas, proporcionou o fomento da aprendizagem socioemocional por meio de diferentes estímulos, o que agradou os participantes, sendo apontado como motivador e inesperado ao usarem esse produto educacional. O formato e os aspectos estéticos, que também agradaram, tiveram papel fundamental para a motivação e o engajamento com o material, favorecendo tanto o uso quanto o desejo de permanecer com o diário e seguir realizando reflexões.

Embora o caderno avulso não tenha sido utilizado efetivamente, percebemos que os participantes demonstraram interesse em dar continuidade às reflexões iniciadas nele. A participante Lilás, por exemplo, sinalizou certo receio de registrar algo inadequado ao propósito da pesquisa: *“Eu não sabia o que era pra fazer, vai que eu escrevo alguma coisa e não é [...]”*. Além disso, percebemos, enquanto entrevistadoras, certo receio de outros participantes em registrar algo que pudesse ser lido e utilizado na pesquisa.

Por esse motivo, realizamos alguns ajustes nesse caderno adicional, de modo a torná-lo mais convidativo e propositivo para futuras reflexões, preservando, entretanto, a liberdade e a personalização que o caracterizaram desde sua concepção. Ressaltamos que, além das alterações efetuadas nesse caderno, como indicado no item anterior, realizamos diferentes ajustes no produto como um todo, a fim de tornar a experiência com o diário *Aprender ao olhar para si* mais fluida, motivadora e ainda mais fomentadora da aprendizagem socioemocional.

Por fim, percebemos que as contribuições do diário para a formação dos participantes vão além das especificidades do curso de Medicina, sendo reconhecido como um produto educacional pertinente para adoção em contextos distintos do Ensino Superior. Essa percepção tornou-se ainda mais clara quando o participante Marrom relatou o interesse de outros colegas externos à faculdade e quando a participante Laranja manifestou a intenção de utilizar o material em sua comunidade.

Assim, acreditamos que a experiência proporcionada pelas atividades do diário *Aprender ao olhar para si* pode ser replicada em outros contextos e cenários educacionais, dado seu potencial de fomentar a aprendizagem socioemocional em ambiências formais, não formais e informais. Isso porque o produto educacional independe de mediação para o uso e possibilita, a partir de uma materialidade simples e atrativa, movimentos autoinstrucionais de reflexão, uso e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, nosso olhar foi conduzido pelo objetivo geral de desenvolver e avaliar o diário *Aprender ao olhar para si*, com vistas a fomentar a aprendizagem socioemocional entre graduandos(as) de Medicina.

Cabe destacar que, em sua concepção inicial, o diário foi pensado com foco em apenas uma competência socioemocional: o autoconhecimento e/ou a autoconsciência. No entanto, durante a defesa desta dissertação e do produto educacional, a banca avaliadora ressaltou o potencial expressivo do material para promover o desenvolvimento de um conjunto mais abrangente e integrado de competências socioemocionais.

Como mencionado, essa proposta resultou de (re)direcionamentos que vivenciamos ao longo do Mestrado Profissional em Ensino no PPGCIMES, mas que jamais se desconectaram por completo do que nos inquietou ao ingressar no Programa: a busca por perceber as necessidades formativas dos sujeitos, de modo a atentar àquilo que foge do escopo cognitivo dos processos de ensino e aprendizagem.

Com esse propósito, e a partir das orientações recebidas no Exame de Qualificação, imergimos, com ainda mais empenho, no estudo do referencial teórico sobre competências socioemocionais, o que nos revelou a diversidade de modelos e os inúmeros caminhos possíveis para direcionar a pesquisa. Dentre os quadros de referência, o *LifeComp* (Sala *et al.*, 2020) chamou nossa atenção pelo foco no fomento de competências para a vida, voltadas para além dos muros da escola e fundamentadas no reconhecimento e pertencimento dos sujeitos a aspectos socioculturais.

Somado a esse entendimento, utilizamos o suporte do *CASEL* (CASEL, 2015a) e, conjuntamente, do conceito de aprendizagem socioemocional (CASEL, 2025a; Marin; Alvarenga, 2022; Cavalcanti, 2023), como meta e caminho para o desenvolvimento de nosso produto educacional. Essa imersão teórica foi atravessada por uma perspectiva metodológica orientada pela noção de complexidade (Morin, 2010), a qual nos instiga a reconhecer os sujeitos inseridos em um contexto complexo, com múltiplos entrelaçamentos entre o conhecimento e a experiência vivida. Tal postura nos permitiu olhar para a aprendizagem socioemocional como um processo dinâmico, não linear e profundamente influenciado pelas dimensões afetivas, sociais e culturais dos sujeitos.

Alinhado a isso, essa pesquisa se fundamentou na perspectiva de Martín-Barbero (2004), ao reconhecermos que as experiências, inquietações e subjetividades que nos atravessam, enquanto pesquisadoras, foram essenciais para sustentar um processo formativo implicado e coerente com a proposta de aprendizagem que buscamos fomentar.

Paralelamente, foi fundamental e extremamente enriquecedor nos aproximarmos de um contexto educacional a partir do qual direcionaríamos o desenvolvimento de nosso produto educacional. A ideia foi identificar, no próprio cenário, as necessidades formativas que nos auxiliassem a direcionar a concepção do diário *Aprender ao olhar para si*. Nesse processo ficaram evidentes alguns desafios vivenciados pelos discentes ao longo da Graduação em Medicina da FAMED-UFPA, e como a aprendizagem socioemocional tem um papel fundamental na construção de um percurso formativo mais positivo e menos desgastante aos estudantes.

Além disso, a partir da articulação entre os quadros de referência *LifeComp* e *CASEL*, chegamos a um conjunto de 13 competências socioemocionais que consideramos fundamentais e inspiradoras ao diário construído. Entendemos que o cotejamento das competências socioemocionais mapeadas e a articulação teórica entre os quadros de referência também representaram um resultado dessa pesquisa, que poderá embasar o desenvolvimento de vários outros produtos e processos educacionais no futuro.

Acreditamos ainda que o objetivo de aprendizagem do diário *Aprender ao olhar para si* foi alcançado. Composto por um conjunto de atividades reflexivas e autoavaliativas, o diário foi bem avaliado pelos estudantes de Medicina que participaram dessa pesquisa e os *feedbacks* recebidos foram, em sua maioria, acolhidos e implementados na versão final do produto educacional.

refletindo sobre suas emoções e comportamentos diante de situações formativas e da futura prática profissional.

A partir das entrevistas com os avaliadores, recebemos inúmeras sugestões e considerações sobre cada parte do diário, o que nos permitiu reconhecer a potencialidade do produto educacional para o fomento da aprendizagem socioemocional entre discentes de Medicina. Como mencionado pelos próprios participantes, o diário os convidou a dedicarem tempo para se (re)conhecer e identificar suas características, seus potenciais e possíveis fragilidades; refletindo a partir de suas emoções e comportamentos em situações do próprio contexto formativo e futuro cenário de atuação profissional como médicos. Nesse sentido, consideramos fundamental que a avaliação do protótipo do diário

envolvesse um conjunto diversificado de estudantes de Medicina da FAMED, de diferentes gêneros, origens socioeconômicas e vivenciando momentos distintos do percurso formativo da graduação.

Entendemos ainda que, para esses estudantes, o diário representou uma pausa em um processo formativo denso, tenso e que não os incentiva a momentos de reflexão sobre os seus próprios processos de aprendizagem, principalmente, àqueles que não se referem a aprendizagem técnica e conteudista. Importante frisar que, mesmo em áreas que direcionam suas práticas formativas para o desenvolvimento de competências, como a Medicina, o ensino parece ainda centrado em conhecimentos e habilidades técnicas, negligenciado o desenvolvimento de competências para a vida, bem como a oferta de uma formação integral destes sujeitos. Com isso, é preciso (re)pensar os modos de organização de projetos pedagógicos e atividades curriculares, principalmente, visando flexibilizar o já reconhecido acúmulo de atividades que leva a um esgotamento mental cada vez mais recorrente entre os aprendentes.

É claro que a formação de Ensino Superior é necessariamente exigente e requer dedicação e esforço de quem a realiza. Contudo, essa não pode ser tomada ou valorizada apenas como um caminho necessariamente adoecedor e que, ao final, afasta os sujeitos da busca pelo conhecimento e do reconhecimento da ciência. Não é incomum que os profissionais se formem e, além do diploma, levem consigo traumas profundos e memórias de situações de violência vivenciadas ao longo do curso.

Tudo isso nos faz reafirmar nosso propósito inicial de desenvolver uma proposição que fosse provocativa ao modo como os processos de ensino-aprendizagem vem sendo conduzidos. Pelo próprio título do diário, *Aprender ao olhar para si*, evidenciamos que o processo de aprendizagem dos sujeitos pode e deve ser ancorado em processos **autorreflexivos** e **autoavaliativos**, a partir dos quais se valorizem as aprendizagens individuais e contextuais. Ademais, é necessário que esses sujeitos possam **olhar para si**, e reconhecer competências, habilidades e conhecimentos, para assim mobilizá-los nas diferentes situações da vida e da atuação profissional desejada.

Reiterando a metáfora da árvore acionada pelo *LifeComp* (Sala *et al*, 2020), acreditamos que, assim como na natureza, o desenvolvimento e o reconhecimento das próprias competências entre nós sujeitos e aprendentes, encontram-se sujeitas as variações das condições externas propiciadas por diferentes contextos. Por isso, acreditamos que essa pesquisa e o desenvolvimento do produto educacional proposto

também representam *processos tentativos* (Braga, 2010) de incentivo e de valorização do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Reconhecemos, portanto, a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas à aprendizagem socioemocional que incentivem o desenvolvimento de competências socioemocionais nos cenários de Ensino Superior. Dessa forma, será possível contribuir para o entendimento dessas competências pelos sujeitos e fomentar práticas que promovam a qualidade de vida dos aprendentes.

REFERÊNCIAS

ALZINA, R. B.; ESCODA, N. P. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, vol. 10, 2007, p.61-82 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madri, Espanha.

AUTOCONHECIMENTO. In: **DICIO** Dicionário online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/autoconhecimento-ou-auto-conhecimento/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

BEHAR, P. A.; MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T. Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, vol. 20, n.1, p.389-398, 2022.

BRAGA, J. L. Nem rara, nem ausente - tentativa. **Matrizes**, vol. 4, n. 1, 2010, p.65-81.

BOLGER, N.; DAVIS, A.; RAFAELI, E. Introduction. In: BOLGER, N.; DAVIS, A.; RAFAELI, E. *Diary Methods: Capturing Life as it is Lived*. Annual Review of Psychology, vol.54, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/10974933_Diary_Methods_Capturing_Life_as_it_is_Lived. Acessado em 30 de março de 2024.

BORGES, L. D. R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-inglês**. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CARDEN, J.; JONES, R. J.; PASSMORE, J. Defining Self-Awareness in the Context of Adult Development: A Systematic Literature Review. **Journal of Management Education**. 2022. Vol.46(I) p.140-177.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL GUIDE: effective Social and Emotional Learning programs**. Design: KSA-Plus Communications, Inc. 80p. 2025a. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED581699> Acesso em: 26 de jun. 2024.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. What is the CASEL Framework? 2025a. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> Acesso em: 02 de mar. 2025.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Our History**. 2025b. Disponível em: <https://casel.org/about-us/our-history/> Acesso em: 02 de mar. 2025.

CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas: um guia para educadores**. São Paulo: SaraivaUni, 2023. ISBN: 978-65-8795-810-1. 264p.

CAPEDEVILLE, E. N. Saúde Mental de estudantes da área de saúde: um ensaio sobre currículo integrado, humanização e resiliência no Ensino Superior. In: GRILLO, R.; NAVARRO, E. R.(org) **Psicologia: Desafios, Perspectivas e Possibilidades** – Volume 1. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2020. P. 255-262.

CAZOLARI, P. G.; CAVALCANTE, M. de S.; DEMARZO, M. M. P.; COHRS, F. M.; SANUDO, A.; SCHVEITZER, M. C. Níveis de Burnout e Bem-estar de Estudantes de Medicina: um Estudo Transversal. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 44 (4): e125; 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.4-20190138>

COMPETÊNCIAS na União Europeia. **Eurocid – Centro de Informação Europeia Jacques Delors**. Disponível em: <https://eurocid.mne.gov.pt/artigos/competencias-na-uniao-europeia>
Acesso em: 10 de agosto de 2023.

CONCEIÇÃO, L. de S.; BATISTA, C. B.; DÂMASO, J. G. B.; PEREIRA, B. S.; CARNIELE, R. C.; PEREIRA, G. dos S. Saúde mental dos estudantes de Medicina brasileiros: uma revisão sistemática da literatura. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP. V.24, n.03, p. 785-802. Nov. 2019.

CONSELHO Europeu de Lisboa. Conclusões da Presidência. **Eurocid – Centro de Informação Europeia Jacques Delors**. 23 e 24 de Março de 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000003888/documento/0001> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

DUARTE, P. M.; ARAÚJO, U. F. de. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n.63, e23287, 2022, p.1-19.

ELLIOT, H. The use of diaries in Sociological Research on Health Experience. **Sociological Research Online**, v.2, n.2, 1997. Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/sae/socres/v2y1997i2p38-48.html>. Acesso em: 04 de abril de 2024.

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. **Key competences for lifelong learning**. Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

FERREIRA, I. M. F. **Construção e validação de um instrumento de avaliação do autoconhecimento em crianças e adolescentes de 8 a 14 anos**. Ribeirão Preto, 2022. Tese de doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto- Universidade Estadual de São Paulo- USP. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento. 184p. 30cm.

FERREIRA, R. R.; GOMES, T. M.; DIAS, C. P.; COSTA, N. S. C. P.; REBOUÇAS, R. C. C. P.; REIS, L. C. S.; CARVALHO, S. D. de. A saúde mental dos estudantes de Medicina: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**. v.12, n.3. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i3.39975>

FIGUEIREDO, M. de S. **Recursos Metodológicos para gestão do relacionamento com egressas(os) da pós-graduação da UFPA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino), Núcleo de Inovação e Tecnologias aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. Belém – PA. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Editora Cortez. São Paulo – SP. 2010. 103p.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **Bem-estar nas escolas: três forças que motivarão seus alunos em um mundo instável**. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé; Revisão técnica Gustavo Severo de Borba. Porto Alegre: Penso, 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia de esperança. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

JONES, S. **Queime depois de escrever**. Tradução: Beatriz Medina. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. 1ed. 144p. 20cm.

LOURENÇO, T. S.; BERTOLDO, A.; SANTOS, D. V. D. dos.; STEFANELLO, S. “De todos os lados, eu me sentia culpada”: o sofrimento mental de estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR. 45(3): e 177, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20210180>

MARIN, A. H.; SILVA, C. T. da; ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. 2017. 13(2). P. 92-103. DOI: 10.5935/1808-5687.20170014

MARIN, A. H.; ALVARENGA, P. Contribuições da Aprendizagem Socioemocional e da Atenção Plena para intervenções em Psicologia do Desenvolvimento. In: FREITAS, B. I. de; MARIN, A. H. (org) **Aprendizagem Sociemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro**. 2022. Porto Alegre – RS. Editora Gênese. 248p.

MARTÍN-BARBERO, J. Introdução. In: MARTÍN-BARBERO, J. **Ofício de cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura**. Tradução: Fidelina González. Edições Loyola. São Paulo – SP. 2004.

MARTINS, C. C.; WELCHSLER, S. M. Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas. **Archives Of Health Investigation**, v.9. n.4. 2020. p. 371 – 376 <https://doi.org/10.21270/archi.v9i4.5067>

MARTINO, L. M. S. **Métodos de pesquisa em Comunicação**: projetos, ideias, práticas. Petrópolis: Vozes, 2018.

MINTO, E. C.; PEDRO, C.P.; NETO, J. R. da C.; BUGLIANI, M. A. P.; GORAYEB, R. Ensino de Habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.11, n.3, p. 561-568, set/dez/2006.

MIRANDA, A. G. de; ABREU JÚNIOR, J. M. De C. **Memória histórica da Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, 19119-1950**: da fundação à federalização. Belém: EDUFPA, 512p. 2009. p.

MIRANDA, F. C. **Consumo de vídeo entre jovens**: um estudo qualitativo em dois municípios do Norte e Sul do Brasil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, BR-RS 2019. 382p.

MIRANDA, F. C.; LINHARES, L. C. D. Autopercepção sobre competências digitais: uma proposta de análise com docentes da UFPA. In: SANTO, E. do E. (org). **Competências digitais de professores e estudantes: contribuições para uma formação emancipatória**. Bahia: Editora da Universidade da Bahia (UFBA). 2024 p.103-120 (*no prelo*)

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. Revista e modificada pelo autor – 14ªed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 350p.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, ISBN 85-286-0764-X. 28ªEd. 2022. 128p.

OCDE. (2021) **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills** - Tradução por Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/O CDE-REP ORT-Portugues-27-04-22.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/O%20CDE-REP%20ORT-Portugues-27-04-22.pdf). Acesso em: 24 de out. 2022.

PEREZ-ESCODA, N.; RIBEIRA, A.; CABANILLAS, M.V. Desarrollo de competencias emocionales em el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo. *In: SOLER, J.L; DÍAZ, O.; ESCOLANO-PÉREZ, E.; RODRIGUEZ, A. (coords.) Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigacions*. Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge. 2018. p.408-423.

PINHEIRO, M. N. **Sentir e pensar a performance – performar o pensamento: diário e sequência de orientações para aprender a aprender a partir da Performance**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino), Núcleo de Inovação e Tecnologias aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. Belém – PA. 2022

SANTOS, D.; PRIMIR, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo – SP. 2014. OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna. 93p.

SALA, A.; PUNIE, Y.; GARKOV, V.; CABRERA GIRALDEZ, M. . **LifeComp: The European Framework fo Personal, Social and Learning to Learn Key competence**. EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.

SALA, A.; HERRERO RÁMILA, C. **LifeComp into Action: Teaching life skills in the classroom and beyond**, EUR 31141 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-54525-5, doi:10.2760/201230, JRC130003

SANDERS, E. B. N. From user-centered to participatory design approaches. *In: In: FRASCARA, J. (ed.). Design and the Social Sciences*. Taylor & Swift Books Limited, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235700594 From user-centered to participatory design approaches](https://www.researchgate.net/publication/235700594_From_user-centered_to_participatory_design_approaches) Acesso em: 06 fev. 2025.

SCHMIDT, I. A. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Rev. Contexto e Educação**. Editoria Unijuí. Ano 24, n o82, Jul/Dez. 2009.

SILVA, K. K. A. da; BEHAR, P. A. Mapeamento de Competências socioemocionais de estudantes: uma revisão sistemática. **CONCILIUM**, vol.23, n.3, 2023, p.734-752.

UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). Superintendência de Assistência Estudantil. **Relatório anual de atividades: exercício 2022**. Belém: UFPA, 2022.

UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). **Histórico**. 2025a. Disponível em: <https://ufpa.br/historico/> Acesso em: 4 mar. 2025.

UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). **Projetos Pedagógicos de Cursos – Medicina**. Faculdade de Medicina. Instituto de Ciências Médicas. 2025b. Disponível em: <https://www.faculademedicina.ufpa.br/index.php/projeto-politico-pedagogico> Acesso em 3 mar. 2025.

UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). Processo Seletivo 2025. Edital nº05 – COPERPS, de 4 de Out. de 2024. Disponível em:

https://www.ceps.ufpa.br/images/conteudo/Vestibular/PS%202025/editais%20avisos/Edital_05_2024_COPERPS_PS2025_retificado_v3.pdf Acesso em: 4 mar. 2025

ZABALA, A., ARNAU, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed. 197p.; 2010. ISBN 978-85-363-2171-4.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva – Porto Alegre. Penso, 2016. ISBN 978-85-8429-082-6.

WHO, World Health Organization. **Life skills education: planning for research**. Geneva: WHO, 1996.

WHO, World Health Organization. **Promoting health through schools. Report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion**. WHO Technical Report. Geneva, Switzerland. 1997. Disponível em:
<https://www.who.int/publications/i/item/WHO-TRS-870> Acesso em 02 de mar. De 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada “APRENDER AO OLHAR PARA SI” - PROCESSO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE GRADUANDOS DE MEDICINA DA UFPA”, que está em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda.

A pesquisa tem por objetivo fomentar a aprendizagem socioemocional de graduandos(as) da Faculdade de Medicina (FAMED) da UFPA. Sua realização envolverá estratégias metodológicas como entrevistas e experimentação de recursos que possibilitem o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A etapa metodológica da pesquisa para qual você está sendo convidado(a) se refere ao processo de reconhecimento e de diagnóstico do contexto dos discentes da FAMED/UFPA, a partir de informações coletadas com docentes-egressos(as) do curso.

Todos os dados e documentos serão de uso apenas para a pesquisa e não serão divulgadas informações pessoais com a sua identificação, sem que seja requerida sua autorização expressa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Portanto, a privacidade será assegurada.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora responsável ou com a UFPA. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes em tipos e gradações variados. Por este estudo ter como temática a aprendizagem socioemocional e de competências socioemocionais, você poderá ser requerido a colaborar com temáticas sensíveis, como informações sobre o seu processo de autoconhecimento enquanto ex-discente do curso, aspectos de vida antes, durante e depois da formação em Medicina, os desafios e os aspectos positivos da FAMED-UFPA, entre outros aspectos. Por se tratar de informações pessoais e delicadas, você poderá sentir desconforto ou constrangimento durante a coleta de dados; cansaço ou aborrecimento em participar da pesquisa; constrangimento com as análises que serão realizadas com os dados coletados. Outro risco inerente à pesquisa, é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional.

Com a intenção diminuir tais riscos, a forma com que as dinâmicas de coleta de dados serão trabalhadas deverá evitar qualquer tipo de exposição ou constrangimento de seus participantes e, no caso de você apresentar algum desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa, será prontamente acolhido(a) pela pesquisadora e terá total liberdade em continuar (ou não) colaborando conosco.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, LÍVIA COSTA DORICE LINHARES, a qualquer tempo para informação adicional, no endereço: Rodovia BR 316, n. 1760, Torre 3, Apto 902, CEP 67013-000, Ananindeua-Pará, Telefone (91) 9219-8769 e *E-mail* liviadorice@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com

Pesquisadora responsável: Lívia Costa Dorice Linhares

CPF: 393.569.208-00

Endereço: Rodovia BR 316, número 1760, torre 3, apto 902

Telefone: (91) 9219-8769


E-mail: liviadorice@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA), localizado na Rua Augusto Corrêa, n. 01, Campus do Guamá, UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP 66.075-110, Belém-Pará, Telefone 3 201-7735, *E-mail*: cepccs@ufpa.br.

Por fim, registra-se que você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e endereço da pesquisadora responsável pelo estudo "APRENDER AO OLHAR PARA SI" - PROCESSO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE GRADUANDOS DA UFPA", podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Documento assinado digitalmente
 LÍVIA COSTA DORICE LINHARES
 Data: 21/02/2025 21:52:46-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pesquisadora Responsável

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) sob o número de CPF _____ e RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acima referida e declaro que sou maior de 18 anos, que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado(a) pela equipe da pesquisa sobre os objetivos, sobre os procedimentos que serão utilizados e sobre a confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo, ainda, que sejam tiradas fotos e captação de áudio e vídeo para uso e divulgação, quando necessário, assim como a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e a pesquisadora.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo serão divulgados em apresentações e publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados sem meu consentimento expresso.

Belém-Pará-Brasil, ____ de _____ de 202__.

ASSINATURA: _____

Pesquisadora responsável: Lívia Costa Dorice Linhares
 CPF: 393.569.208-00
 Endereço: Rodovia BR 316, número 1760, torre 3, apto 902
 Telefone: (91) 9219-8769
 E-mail: liviadorice@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada “APRENDER AO OLHAR PARA SI” - PROCESSO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE GRADUANDOS DE MEDICINA DA UFPA”, que está em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGIMES), do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE²), da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda.

A pesquisa tem por objetivo fomentar a aprendizagem socioemocional de graduandos(as) da Faculdade de Medicina (FAMED) da UFPA. Sua realização envolverá estratégias metodológicas como entrevistas e experimentação de recursos que possibilitem o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A etapa metodológica da pesquisa para qual você está sendo convidado(a) se refere ao processo de experimentação e validação da versão piloto do produto educacional que consiste no preenchimento de um diário, de nome “*Aprender ao olhar para si*”, que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento da competência socioemocional “*autoconhecimento e/ ou autoconsciência*” entre estudantes de graduação em Medicina da UFPA. Você ficará com este diário pelo período de 15 dias e, em seguida, você irá responder à um questionário avaliativo deste produto. Em seguida será feita uma entrevista semiestruturada, com a gravação de vídeo e áudio, para compreender aspectos do uso deste diário.

Todos os dados e documentos serão de uso apenas para a pesquisa e não serão divulgadas informações pessoais com a sua identificação, sem que seja requerida sua autorização expressa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos participantes. Portanto, a privacidade será assegurada.

Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora responsável ou com a UFPA. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes em tipos e gradações variados. Por este estudo ter como temática a aprendizagem socioemocional e de competências socioemocionais, você poderá ser requerido a colaborar com temáticas sensíveis, como informações sobre o seu processo de autoconhecimento enquanto ex-discente do curso, aspectos de vida antes, durante e depois da formação em Medicina, os desafios e os aspectos positivos da FAMED-UFPA, entre outros aspectos. Por se tratar de informações pessoais e delicadas, você poderá sentir desconforto ou constrangimento durante a coleta de dados; cansaço ou aborrecimento em participar da pesquisa; constrangimento com as análises que serão realizadas com os dados coletados. Outro risco inerente à pesquisa, é a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional.

Com a intenção diminuir tais riscos, a forma com que as dinâmicas de coleta de dados serão trabalhadas deverá evitar qualquer tipo de exposição ou constrangimento de seus participantes e, no caso de você apresentar algum desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa, será prontamente acolhido(a) pela pesquisadora e terá total liberdade em continuar (ou não) colaborando conosco.

Pesquisadora responsável: Lívia Costa Dorice Linhares

CPF: 393.569.208-00

Endereço: Rodovia BR 316, número 1760, torre 3, apto 902

Telefone: (91) 9219-8769

E-mail: liviadorice@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, LÍVIA COSTA DORICE LINHARES, a qualquer tempo para informação adicional, no endereço: Rodovia BR 316, n. 1760, Torre 3, Apto 902, CEP 67013-000, Ananindeua-Pará, Telefone (91) 9219-8769 e *E-mail* liviaadorice@gmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Pará (CEP - ICS/UFPA), localizado na Rua Augusto Corrêa, n. 01, Campus do Guamá, UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar, CEP 66.075-110, Belém-Pará, Telefone 3201-7735, *E-mail*: cepccs@ufpa.br.

Por fim, registra-se que você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e endereço da pesquisadora responsável pelo estudo "APRENDER AO OLHAR PARA SI" - PROCESSO EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE GRADUANDOS DA UFPA", podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

Documento assinado digitalmente
 LÍVIA COSTA DORICE LINHARES
 Data: 12/12/2024 12:27:45-0300
 verifique em <https://validar.it.gov.br>

Pesquisadora Responsável

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) sob o número de CPF _____ e RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acima referida e declaro que sou maior de 18 anos, que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado(a) pela equipe da pesquisa sobre os objetivos, sobre os procedimentos que serão utilizados e sobre a confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo, ainda, que sejam tiradas fotos e captação de áudio e vídeo para uso e divulgação, quando necessário, assim como a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o(a) cedente e a pesquisadora.

Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo serão divulgados em apresentações e publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados sem meu consentimento expresso.

Belém-Pará-Brasil, ____ de _____ de 2024.

ASSINATURA: _____

Pesquisadora responsável: Lívia Costa Dorice Linhares
 CPF: 393.569.208-00
 Endereço: Rodovia BR 316, número 1760, torre 3, apto 902
 Telefone: (91) 9219-8769
 E-mail: liviaadorice@gmail.com

APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “APRENDER AO OLHAR PARA SI”

Nome: _____

Cara(o) aluna(o),

Responda a essa avaliação do produto “Aprender ao olhar para si” utilizado por você nas últimas semanas. Para isso, assinale um “x” em **apenas uma** opção por linha. Os itens abaixo correspondem à aspectos dos produtos, os quais você deve avaliar de 1-5, de acordo com a escala *Likert*, a seguir.

Discordo completamente	Discordo parcialmente	Neutro/ indiferente	Concordo parcialmente	Concordo completamente	Não sei responder
1	2	3	4	5	6

Aspectos estruturais e estéticos		1	2	3	4	5	6
1	O diário é visualmente atrativo.						
2	Não gostei da identidade visual do diário.						
3	A apresentação do diário é instigante e envolvente						
4	Os aspectos visuais do diário não me agradam.						
5	As cores utilizadas no diário são adequadas.						
6	Trocaria as cores usadas no diário.						
7	Os materiais usados no diário não são de boa qualidade.						
8	Os materiais usados no diário são instigantes e envolventes.						
9	A diagramação do diário não me agradou.						
10	O tamanho do diário é adequado.						

Atividades e reflexões propostas		1	2	3	4	5	6
1	O conteúdo do diário colaborou com a minha formação.						
2	Não vejo contribuições do diário na minha formação						
3	O diário contribuiu com meu autoconhecimento e/ou autoconsciência.						
4	As atividades de autoavaliação permitiram que eu reconhecesse características minhas que não conhecia.						
5	Não fez sentido me autoavaliar duas vezes.						



6	O diário não ajudou a identificar características minhas que não reconhecia antes.						
7	Não aprendi mais sobre mim com o uso do diário.						
8	As atividades propostas no diário fizeram refletir sobre aspectos da minha formação como médica(o).						
9	Não enxerguei relação das atividades do diário com a minha formação como médica(o).						
10	Essa foi a primeira vez que fiz uma autoavaliação.						
11	As atividades diárias demandam um tempo adequado à minha rotina.						
12	Não consegui fazer as atividades diárias em um único dia.						

Sugestões e potencial de adoção		1	2	3	4	5	6
1	O tempo ofertado para o uso completo do diário foi adequado.						
2	É preciso de mais tempo para cumprir todas as atividades.						
3	As instruções para o uso do diário são suficientes.						
4	É necessário maiores explicações para usar o diário.						
5	Eu indicaria o uso deste diário a outros colegas.						
6	O diário deveria ser ofertado em outro momento da minha formação.						
7	Gostaria que o diário fosse adotado pela faculdade.						
8	A ordem das atividades é coerente e adequada.						
9	As atividades do diário não estão bem conectadas.						
10	Gostaria que o diário fosse no formato digital.						
11	O tamanho e espaço para escrita deixado nas atividades é insuficiente.						
12	Gostaria de mais espaço de escrita nas atividades.						
13	Eu usaria esse produto com maior frequência.						
14	Gostaria que tivesse mais atividades.						
15	As atividades do diário foram muito trabalhosas.						
16	Vou seguir usando o segundo caderno para registrar reflexões.						
17	Não vou utilizar o segundo caderno.						
18	O produto não me agradou pois não gosto de escrever a mão.						
19	Foi satisfatório fazer atividades de escrita e desenho.						

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

APRENDER AO OLHAR PARA SI

Entrevista participantes

Participante:	
<p>Apresentação</p> <p>TEMPO 5 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Checar se trouxe diário e a folha de avaliação - posicionar diário ao centro e etiquetar miolo. <input type="checkbox"/> Relembrar do Termo (TCLE) e avisar que etapa está contida nele. <input type="checkbox"/> Que ele pode ficar a vontade para fazer perguntas, não responder alguma questão ou desistir. <input type="checkbox"/> Avisar que o participante pode (e deve) ser sincero em suas respostas, pois precisamos disso. <input type="checkbox"/> Apresentar a estrutura da entrevista (blocos).
<p>BLOCO 1 Experiência</p> <p>TEMPO 15 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Qual foi a sua primeira reação ao entrar em contato com o diário? <input type="checkbox"/> Conte como foi a experiência de utilizar o diário: Foi cansativo? Houveram dificuldades em compreender ou realizar as atividades? Você encontrou todas as informações que precisava? O material foi fácil de responder/preencher? <input type="checkbox"/> Como você fez o preenchimento do diário? Seguiu a ordem das atividades? Realizou uma atividade por dia? Quanto tempo você levou? <input type="checkbox"/> Você acredita que o diário é um recurso que contribui de fato com a sua formação e desenvolvimento? Você estava de férias durante o uso? Se sim, qual foi o impacto disto no preenchimento? O diário é factível para uso concomitante as atividades realizadas regularmente no curso? Fez sentido usar o diário no atual momento que você está vivenciando no curso? Se sim, comente sobre. Se não, quando você acredita que é o momento adequado? <input type="checkbox"/> Pegar avaliação (Likert) e verificar item de menor avaliação - pedir que o participante comente sobre esse item da avaliação.
<p>BLOCO 2 Autoconhecimento/ autoconsciência</p> <p>TEMPO 10 minutos</p>	<input type="checkbox"/> Você já tinha escutado falar das competências socioemocionais? Comente sobre. <input type="checkbox"/> Para você o que é o autoconhecimento ou a autoconsciência? <input type="checkbox"/> Como você percebia essa competência em si mesmo antes do diário? O diário te ajudou a reconhecer essa competência? De que forma? <input type="checkbox"/> Você usa outras ferramentas ou realiza práticas que acredita contribuir com seu autoconhecimento e/ou autoconsciência? Comente. <input type="checkbox"/> Abrir no Ponto de Reflexão 8 (árvore do LifeComp) e pedir para que ela(e) explique livremente como ele fez desenho ou esquema que ela(e) fez. Esse esquema tem relação com seu autoconhecimento/autoconsciência? Explique.

<p>Bloco 3 Roda das competências (autoavaliação)</p> <p>TEMPO 15 minutos</p>	<p><input type="checkbox"/> Explique livremente como você configurou a sua roda das competências (2a roda)</p> <p><input type="checkbox"/> <i>Caso não tenha preenchido a segunda roda, abrir na primeira. Perguntar porque não fez a segunda. Caso não tenha feito nenhuma, por que não fez? O que aconteceu?</i></p> <p><input type="checkbox"/> Você já havia utilizando um instrumento parecido com esse? Teve dificuldade em utilizar?</p> <p><input type="checkbox"/> Você já passou por momentos de autoavaliação antes? Se sim, como foi?</p> <p><input type="checkbox"/> O que você achou de preencher esse recurso duas vezes? Mudou algo de um para o outro?</p>
<p>BLOCO 4 Atividades Folha A2</p> <p>TEMPO 10 minutos</p>	<p><input type="checkbox"/> Apresentar o material na folha A2</p> <p><input type="checkbox"/> Explicar o funcionamento da dinâmica: em cada linha um comando; ele precisava responder utilizando os materiais (ícones) ao lado.</p> <p><input type="checkbox"/> Conduzir o participante na atividade - pergunta a pergunta.</p> <p><input type="checkbox"/> Indicar que o participante pode consultar o diário a qualquer comentário.</p> <p><input type="checkbox"/> Ao final, perguntar se ele quer comentar ou acrescentar algo.</p>
<p>BLOCO 5 Perfil socioeconômico.</p> <p>TEMPO 5 minutos</p>	<p><input type="checkbox"/> Fazer as perguntas abaixo e preencher a partir das informações do participante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idade: • Onde nasceu? • Local (município) de residência antes de entrar na faculdade: • Mudou de residência ao entrar no curso? () Sim () Não • Semestre de medicina atual: • Ano de entrada no curso: • Cor/etnia: ()preta ()branca ()parda ()indígena ()amarela • Quantas pessoas moram na sua casa? • Qual é aproximadamente a renda mensal da sua família: () R\$ 0 a R\$ 2.000 () R\$ 2.001 a R\$ 5.000 () R\$ 5.001 a R\$ 8.000 () R\$ 8.001 a R\$ 11.999 () Acima de R\$ 12.000 • Ensino Médio: () público () particular () público-particular • Ensino pré-vestibular: () particular () bolsa () nenhum • Adentrou à Universidade por Política de Ações Afirmativas: () não () sim • Se respondeu sim na questão anterior, qual? () Cota escola - pública () Cota renda () Cota Pretos, pardos e indígenas () Cotas PcD - Pessoas com Deficiência
<p>Encerramento</p> <p>TEMPO 5 minutos</p>	<p><input type="checkbox"/> Pergunta final ao participante: O que você quer fazer com esse diário?</p> <p><input type="checkbox"/> <i>Caso queira ficar, continuar fazendo, guardar... tirar apenas o miolo do aprender e dar à ela(e).</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Se não quiser, pegar tudo de volta.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Agradecer novamente ao participante e deixar aberto caso ele queira comentar algo.</p>

APÊNDICE F – QUADRO COMPLETO COM AS ESTRATÉGIAS DE AUTOCONHECIMENTO (CAVALCANTI, eita 2023)

Título	Finalidade	Descrição	Evidências de Aprendizagem socioemocional	Observações
Histórias de vida ilustrada	<ul style="list-style-type: none"> • Mapear momentos marcantes e significativos da vida. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar fotos importantes momentos da vida: colocar notas adesivas comentando os acontecimentos. • Construir uma linha do tempo (digital ou não – atenção aos materiais no caso de impresso): dispor as fotos em uma linha do tempo, de forma que momentos positivos fiquem na parte de cima da linha e os negativos na deabaixo. • Compartilhar: aqui começa a ser opcional – pode ser apenas o envio da produção ao professor ou juntar em grupos pequenos (máximo 3 pessoas) e apresentar sua linha em 5 minutos. Importante ressaltar o caráter de confidencialidade daquele momento, é preciso nível de maturidade e seriedade para isso. Os colegas do grupo devem comentar ao final o que admiraram na pessoa, sem dar conselhos ou fazer perguntas. • - Encerrar a atividade explicando que os fatos da história evidenciam os valores da pessoa e que é fundamental para ter clareza seu propósito de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de selecionar momentos desafiadores e positivos de vida. • Clareza ao relatar trechos importantes da história de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promove clareza sobre seus valores: ajuda na clareza no propósito de vida.
Autopersona	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão sobre si e como a pessoa se vê. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento e percepção do autoconceito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresente o objetivo da atividade – os indivíduos precisam ter conhecimento. • Destaque a importância de refletir e ser honesto nas respostas. • Apresente o <i>template</i> (figura 20) e explique ponto a ponto. • Tempo para fazer individualmente. • Pode, em seguida haver uma socialização dos <i>Templates</i> individuais com seus pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar quem é (autoconceito). • Demonstrar que aceita quem é e que está confortável com forças e fraquezas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão sobre si e como a pessoa se vê. • Possui <i>template</i> para crianças e outro para jovens/adultos • Pode ser online ou fisicamente – oferecer o <i>template</i> nos dois casos.

(iii) Teste de personalidade versus matriz de percepções	<ul style="list-style-type: none"> • Observar traços de personalidade identificados no resultado do teste de personalidade e comparar com a percepção de pessoas próximas. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responder ao teste de personalidade do site https://www.16personalities.com/br/teste-de-personalidade • Oriente a necessidade de refletir, responder honestamente e evitar a resposta neutro. <ul style="list-style-type: none"> • Com os resultados em mão, preencha a matriz: <ul style="list-style-type: none"> ▪ características da minha personalidade descrita no resultado do teste ▪ exemplos de situações em que esses traços de personalidade emergem ▪ insights sobre quem sou e que podem me ajudar na prática do autoconhecimento. • Marque um encontro com 3 pessoas próximas de você (cônjuge, amigo de longa data pais, colega de trabalho próximo), apresente os dados do teste e preencha uma nova matriz com a perspectiva exposta pela pessoa: <ul style="list-style-type: none"> • Compare os conteúdos para avançar no seu autoconhecimento – foco na sua visão e das pessoas próximas. • Ao final, assista ao TEDtalk com Dr Brian Little ‘<i>Quem é você realmente? O puzzle da personalidade</i>’. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escrever e reconhecer as características da sua identidade e personalidade. <ul style="list-style-type: none"> • Acolher e reconhecer as percepções de outras pessoas e com isso ampliar o autoconhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar um teste de personalidade para refletir e construir sua própria matriz de percepções. <ul style="list-style-type: none"> • Trocar com pessoas próximas para refletir ainda mais sobre o teste de personalidade. <ul style="list-style-type: none"> • O objetivo é observar traços de personalidade identificados no teste de personalidade e comparar com a percepção de pessoas próximas. • Individual e coletivo; primeira etapa online ou presencialmente.
(iv) Mapeamento de valores	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores relevantes que norteiam suas escolhas e decisões ao longo da vida. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em um cenário hipotético no qual o sujeito poderia viver por 2 anos em um local para o qual viajou e mais gostou e, no qual ele se poderia levar junto de 3 a 6 pessoas. Elenque quem são essas pessoas. • Em tabela, com três colunas (pessoa escolhida, motivos e valores) escreva o nome destas pessoas e o motivo pelo qual ela foi selecionada. Nesse momento ainda não deve preencher a coluna valores. • Em seguida, indique as pessoas que não levaria e também aponte o motivo. • Agora, leia a lista valores para a pessoa e complemente se achar necessário. • Agora, a partir destes valores, retomar as duas listas e escrever os valores para cada uma das pessoas listadas, tanto as que vão quanto as que não vão. Escolha os valores de acordo com os motivos apontados. • A partir disto, liste até 10 valores importantes e até 5 extremamente importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicar quais são os seus valores. <ul style="list-style-type: none"> • Ter comportamentos coerentes com os valores que relata a ter. 	<ul style="list-style-type: none"> • A identificação dos valores vem a partir de uma reflexão prática das relações estabelecidas na vida do indivíduo. <ul style="list-style-type: none"> • O sujeito refleti sobre si mesmo a partir de algo concreto – suas relações mais valiosas e mais desafiadoras.

<p>(v) Coleção de relatos singelos e significativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que pessoas próximas compartilhem momentos marcantes e significativos da sua vida que serão gravados e revistados para embasar o seu relato destes momentos. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher de 3 a 5 pessoas muito próximas e as quais conviveram com você em diferentes fases da vida. Esclareça que está trabalhando no seu autoconhecimento e que pede que elas compartilhem um momento de vida vivido com você. • Peça autorização e grave no formato de áudio ou vídeo. Registre o nome da pessoa e o grau de relação com você antes de iniciar o relato. • Pedir que a pessoa seja muito detalhista e se quiser, ao final, se quiser fazer perguntas ou explorar algum elemento. • Com atenção e dedicação escute os relatos das pessoas e anote o que lhe chamar atenção. • Por fim, grave um vídeo ou áudio seu contando os momentos relatados pelas pessoas pela sua perspectiva, além de apontar as emoções sentidas nessa vivência e também que elementos essa história traz que lhe representam ou não. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressignificação de momentos de sua história de vida a partir do relato de pessoas muito próximas. • Capacidade de recontar os relatos indicando suas características pessoais e emoções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apesar de propor uma gravação, a proposta é muito pertinente pois muitas vezes precisamos do olhar do outro para nos enxergarmos. • Refletir sobre suas vivências a partir da visão de outra pessoa. • É possível pensar em uma simplificação da atividade usando apenas o áudio e ferramentas das redes sociais.
<p>(vj) Tempo de tela é tempo de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levar a pessoa a reconhecer como tem feito a gestão do seu tempo e estimular a fazer escolhas mais saudáveis. • Enfoque na aprendizagem socioemocional da autogestão e autocontrole. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar todas as atividades usando tecnologias e mídias e, registrar as seguintes informações em uma tabela: o dispositivo utilizado, a atividade, a categoria (lazer, trabalho, estudo, etc) e o tempo para cada atividade. • Não orienta o tempo para a realização desta primeira etapa. • Depois vai calcular o tempo total gasto em atividades e o tempo gasto por categoria, registrar em uma segunda planilha (eixos categoria e tempo) o tempo total utilizado para cada categoria. • Gerar um gráfico no formato pizza para noção do tempo dedicado a cada categoria • Fazer reflexão do tempo dedicado a atividades “produtivas” ou irremediáveis e as que considera desperdício e podem ser substituídas. • Consultar a estratégia de mapeamento de valores e refletir sobre os mesmos diante do consumo de tempo. • Propor uma nova organização de atividades. • Compartilhar com alguém (amigo ou pessoa próxima) essa nova tabela e pedir ajuda para incentivar nas trocas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aos poucos hábitos e estratégias negativas de <i>coping</i> são substituídas por estratégias positivas - melhora na saúde física e mental • demonstrar que autogere suas atitudes e tem autocontrole na forma como faz a gestão do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Poderia usar um diário para registrar o tempo das tarefas e o <i>template</i> roda da vida ou tracker de hábitos para preencher com o tempo; Só esse registro é suficiente para fazer o movimento de reflexão sobre o tempo gato em atividades desconexas dos valores do sujeito? Ter atenção no uso de termos como atividades produtivas e em desperdício, talvez isso possa gerar culpa nas atividades de laser e um

			<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento dos diálogos internos próprios. • Capacidade de identificar padrões positivos ou negativos de pensamento e refletir sobre eles buscando ressignificar. 	<p>cronograma só de atividades entendidas como "produtivas".</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mais uma vez, o diário como um recurso importante. • Vale a reflexão é algo que fica solta, nem tanto por conta das perguntas que são provocativas • Poderia ser pensando em algo mais lúdico para representar esses diálogos, como personagens de filme (exemplo: Diverticamente da Pixar) • Na minha visão essa estratégia também é essencial ao desenvolvimento do autoconhecimento.
<p>(vii) Sensibilização sobre diálogos internos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os diálogos internos. • Praticar a autogestão e diálogos internos mais positivos. • Enfoque na aprendizagem socioemocional da autogestão e autoconsciência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro apresentar exemplos de diálogos internos e convidar para refletir se os sujeitos identificam momentos de diálogo interno que realizou em relação a qualquer tema da vida; • Por 2 dias, o indivíduo deve ficar atento aos diálogos internos, principalmente aqueles relacionados aos seus valores ou pontos conflituosos; • Registrar em um diário (papel, bloco de notas, áudio, computador, etc) a data, o tema central e o pensamento. • Escolher dois momentos de diálogo interno importantes e responder a sequência de perguntas para cada um deles (se alguma pergunta não fizer sentido àquele pensamento, pode deixar em branco): <ol style="list-style-type: none"> 1. Tive reações físicas (mãos suadas, calor, coração acelerada ou outras) enquanto esse diálogo interno ocorreu? Se sim, aponte quais. 2. Quais sentimentos vieram à tona quando aconteceu esse diálogo interno? 3. Quais crenças e valores vieram à tona quando aconteceu esse diálogo interno? Devo questionar algum deles? 4. Como esse diálogo interno irá direcionar minhas ações? 5. Como posso ressignificar alguns dos meus pensamentos negativos, críticos e inflexíveis na busca por um novo padrão de pensamento, em pensamentos mais flexíveis e gentis comigo mesmo e aberto a mudanças positivas? <ul style="list-style-type: none"> • Após isso, ficar atento aos seus pensamentos e tentar ter pensamentos mais amorosos, acolhedores, gentis e positivos. Movimento feito para fortalecer a autogestão; • Conversar com pessoas de confiança sobre esse tema e compartilhar entre si diálogos internos; 		

(viii) Meditação personalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar alguns minutos de meditação. • Enfoque na aprendizagem socioemocional da autogestão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar a prática STOP antes de meditar, principalmente se não tiver o hábito: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pare; 2. Respire, 3. Observe e; 4. Continue. • Escolha o horário do dia que vai prática e sua intenção, podendo seguir sugestões apresentadas pela autora ou por meio de outros aplicativos de meditação guiada. • É uma estratégia de <i>coping</i> positiva para ser inserida na sua rotina, mas pode ser feita outra no lugar - o que sentir mais a vontade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de reconhecer quais práticas meditativas contribuem para si e que estão alinhadas com seus valores • Incluir meditação personalizada e/ou estratégias de <i>coping</i> na rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interessante e achei algo bem comum • Interessante a ideia de dar opções, principalmente para quebrar a ideia de que precisa de muito tempo e que só funciona se ficar parado e "concentrado".
(ix) Círculos das relações de qualidade e comunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pessoas que tem relações de qualidade e comunidades que faz parte - investir em conversas profundas com elas. • Enfoque na aprendizagem socioemocional de habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar 5 círculos um dentro do outro e nomear, de dentro para fora, de A à E. <ol style="list-style-type: none"> 1. Em casa círculo identificar o que se pede, de dentro pra fora: <ol style="list-style-type: none"> 1. A - Círculo interno - 3-5 pessoas próximas - confiança total; 2. B - Círculo da simpatia - 15 pessoas - proximidade emocional e convívio (mensal pelo menos); 3. C - Pessoas próximas - até 50 pessoas - convidaria para uma festa; 4. D - Relações casuais - até 150 - interações raras, respeitosa e boa relação (não precisa nomear - pode se referir como grupos); 5. E - Comunidades - as que você participa (igreja, futebol, etc). 1. Depois, refletir com base em duas perguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto tempo tem investido no seu círculo interno e de simpatia (a e b)? Como tem feito isso? 2. Quais as comunidades que faz parte e que mais trazem sentido para sua vida? Como poderia criar maiores vínculos com as pessoas que estão nessas comunidades? • Por fim, usar 3 sugestões de perguntas para aprofundar as relações com essas pessoas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conte como foi sua última semana. 2. Quais são os principais sonhos e esperanças seus? 3. Como posso te ajudar a realizar esses sonhos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de reconhecer as pessoas e as comunidades com quem mantêm relações saudáveis. • Abertura para demonstrar interesse real na outra pessoa e fazer com que sintam que realmente importa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia bem interessante para identificar as relações e comunidades do qual o sujeito pertence e, até mesmo, as ausências destas relações. • Talvez pudesse haver um aprofundamento para trabalhar a questão da escuta ativa para criar vínculos.

<p>(x) Como criar e manter uma comunidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criar comunidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento socioemocional, a prática coletiva do <i>coyng</i> e o senso de acolhimento e pertencimento. • Enfoque na aprendizagem socioemocional de habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher 3 amigos que tem afinidade e interesses comum e propor a eles a ideia de criar uma unidade sobre assunto ou atividade qualquer. • Proponha que eles sejam anfitriões e coordenem o grupo com você. • Identifique de 4 a 8 nomes que podem ter interesse de participar da comunidade – piloto. • Preencha a Matriz 5W2H, uma ferramenta de gestão para definir um plano de ação e as atividades. • Execute o piloto da comunidade por 3 meses - faça avaliação por meio de feedbacks nos encontros. • Após esse tempo, sente com os anfitriões, reavalie e façam planos para a comunidade se manter para os próximos 9 meses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de mobilizar pessoas para criar e manter uma comunidade • Abertura para avaliar os resultados dos primeiros encontros da comunidade e de fazer ajustes para cumprir os objetivos de aprendizagem socioemocional e técnicos para o qual foi criada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalha especialmente competências sociais e de relacionamento. • Interessante para exercitar o encontro de comunidades ao seu redor a partir de interesses comum. • Exercício de aprendizado ao criar uma comunidade organizada.
<p>(xi) Mural de elementos influenciadores de propósito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos importantes e significativos no presente e que vão continuar relevantes no futuro. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento e consciência social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar as atividades de autoconhecimento, autogestão e habilidades sociais. • Definir um espaço para o mural - físico ou digital. • Responda a seguinte pergunta: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os aspectos mais importantes na sua vida hoje e por que (palavras-chave) cada aspecto é significativo para você - escreva cada resposta em <i>post-it</i>. Exemplo: família, trabalho, espiritualidade, etc. • Abaixo de cada <i>post-it</i> acrescente: <ol style="list-style-type: none"> 1. A durabilidade: há quanto tempo esse aspecto tem sido e será significativo para você? 2. Os objetivos, planos, atividades e projetos que você possui e que te energizam, estando relacionados a cada “área” apontada. • Em seguida, circule os objetivos, planos, atividades e projetos que irão impactar outras pessoas e acrescente em outros <i>post-it</i>: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem são as pessoas de cada área e qual a contribuição que você pode trazer a vida delas. O importante é olhar para além de si. 	<ul style="list-style-type: none"> • clareza sobre aspectos significativos para a vida • reconhecimento de objetivos, planos, atividades e projetos que possui que impactam ou irão impactar outras pessoas. • Capacidade de reconhecer os elementos influenciadores de propósito de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Essa atividade dialoga com as múltiplas identidades, talvez fosse possível misturá-las. • É uma atividade interessante para propiciar o autoconhecimento. • Pode vir relacionada a atividade de Círculo das relações de qualidade e comunidade”, para ajudar a identificar as pessoas e pensar nelas a partir dos seus próprios planos.
<p>(xii) Imersão empática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar a realidade e avançar na compreensão de 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar na atividade “Mural de elementos influenciadores de propósito”, escolher um grupo ou uma pessoa que você elegeu como possibilidade de impactar. • Em uma tabela registre na primeira coluna o grupo de pessoas ou a pessoa e, nas colunas a seguir: 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar a realidade de pessoas que acredita poder ajudar 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia interessante para trabalhar a competência empática.

	<ul style="list-style-type: none"> • um problema. • Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento, consciência social e tomada de decisão. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você imagina que precisam e; 2. Como você pode contribuir no curto prazo. <ul style="list-style-type: none"> • Converse com essa pessoa ou grupo e peça para acompanhar sua rotina. Por exemplo: se quiser ajudar seus pais, peça para passar um dia ou final de semana com eles, na rotina da casa. Se for ajudar na escola, peça autorização para acompanhar um professor ou outra função específica. • No dia combinado observe atentamente tudo, escute a pessoa e quem estiver ao redor sobre os desafios enfrentados e como tem lidado. Registre, assim que possível, os pontos importantes e os insights que teve. • Retorne a tabela inicial e insira novas colunas: <ol style="list-style-type: none"> 1. O que as pessoas realmente precisam e; 2. Como você pode verdadeiramente ajudar. • Atenção: pode ser que você perceba que o grupo não precise ou que você não tenha como ajudar, tudo bem, escolha outra pessoa ou grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser empático e ter conversas profundas sobre as necessidades de outros • Capacidade de reconhecer a quem pode servir e como, a partir do conhecimento da realidade de outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de direcionamento de propósito: Quem eu posso ajudar? Onde eu posso atuar? Como eu posso atuar? • Proposta bem interessante para alunos do Ensino Médio que estão precisando tomar decisões com relação a escolha de carreira. • Associar a disciplinas de projetos de vida, no novo projeto de Ensino Médio. • No caso de Ensino Superior, interessante realizar na tomada de decisões de qual caminho percorrer dentro da própria formação.
<p>(xiii) Aprendizagem por projetos sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger problemas sociais ou ambientais, desenvolver projeto colaborativo para gerar uma mudança concreta. • Enfoque na aprendizagem socioemocional, consciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) com os estudantes/ pessoas (grupos). • Direcionar aos problemas sociais ou ambientais dos grupos e comunidades ao seu redor. • Pode haver parceria com entidades sociais e, nesse caso, é preciso alinhar os projetos com essa parceria. • Seguir o passo a passo de uma ABP: conhecer o contexto (pesquisa de campo), identificar o problema, planejar a intervenção viável e executar. • Dialogar sobre esse processo e sobre os resultados conquistados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de reconhecer problemas sociais ou ambientais em um contexto específico. • Habilidade de colaborar com um grupo de colegas para criar, planejar e implementar uma intervenção social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma ABP com direcionamento aos problemas sociais. • Atividade longa (entre 2 meses e 2 semestres). • Pode propiciar o desenvolvimento de competências sociais e da empatia.

	social e tomada de decisão.			
(xiv) Declaração significativa de propósito de vida	<ul style="list-style-type: none"> Imaginar o futuro e obter subsídios para redigir uma declaração significativa de propósito de vida. Enfoque na aprendizagem socioemocional do autoconhecimento da consciência social e tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> Primeiro passo: ter realizado as estratégias propostas para autoconhecimento, autogestão e habilidades sociais e também estratégia “Mural de elementos influenciadores de propósito”. Se imaginar, preste a completar 85 anos e com uma festa a ser organizada pela família e amigos. Usar a técnica STOP: <ol style="list-style-type: none"> Pode colocar uma música Pare: sentar de forma confortável, se imaginar com 85 anos (forma física e aparência). Respire: ouça sua respiração de forma controlada, enquanto pensa nessa festa. Observe: prestar atenção nas emoções que surgem ao imaginar tudo isso. Imagine cores, cheiros, rosto das pessoas, sinta o amor e carinho que irá sentir nessa data. Continue: depois desse exercício de imaginação feito com calma, tranquilidade e atenção, abra os olhos. Escreva um breve relato afetivo do que gostaria de ouvir nesse dia de uma pessoa que você ama (imagine que ela vá fazer um discurso). Agora responda as seguintes questões, pense e escreva sobre: <ol style="list-style-type: none"> Que reflexões sobre seu propósito de vida foram identificadas enquanto realizava essa atividade? O que é significativo para você hoje? Como tem ou quer gerar consequências no mundo para além do eu hoje e no futuro? 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade de imaginar e/ ou reconhecer como pode viver de forma significativa. Capacidade de reconhecer e projetar que pode contribuir de forma positiva na vida de outras pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> Uma estratégia que pode ser usada em qualquer contexto e idade. Reflexões: Como quebrar a dificuldade de imaginação de algumas pessoas e o medo de se comprometer com essa escrita? Os pontos questionados anteriormente são cuidados que precisam ser pensados, pois não é fácil para todo mundo se conectar com essas escolhas e são evidências de aprendizagem socioemocional. Talvez seja um processo para se fazer e revisar

		<ul style="list-style-type: none"> • Escreva uma declaração significativa de seu propósito de vida³⁸: “Quero <u>(verbo + pessoais)</u> por meio de <u>(atividades)</u> com <u>(minhas qualidades)</u> ”. • Exemplo dado pela autora: <i>Quero <u>quedar educadoras</u> por meio <u>da utilização de metodologias ativas para promover experiências de aprendizagem mais significativas e centradas nas pessoas com meus conhecimentos, minhas habilidades, afeto e influência</u>”</i> 		algumas vezes por um tempo.
(xv) Planejamento para o propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Definir projetos pessoais e profissionais vinculados ao propósito de vida e estabelecer prazos para serem desenvolvidos. • Enfoque na aprendizagem socioemocional da consciência social e tomada de decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em um quadro (ou como você achar melhor) defina os seguintes itens, para três períodos: 3 meses, 1 ano e 5 anos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Metas alinhadas ao seu propósito de vida (objetivos claros de como deseja viver) 2. Projetos que desejo desenvolver ou estar envolvido. 3. Ações e formas reais de como vou contribuir. 4. Datas em que vou colocá-las em prática (agenda) 5. Pessoas com quem posso contar (pessoas com propósitos parecidos ou complementares). • Importante incluir as ações na agenda de forma prática e se comprometer com a execução. • Marque conversas com as pessoas que você pensou em contar: podendo ser apenas para compartilhar ou também para traçar parcerias. • Saiba que tudo isso pode sofrer mudanças conforme for abrindo espaço na agenda para projetos mais significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade de definir metas, projetos, ações e prazos vinculados ao propósito de vida. • Capacidade de incluir na agenda e de executar atividades e projetos significativos vinculados ao propósito de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter clareza do propósito é essencial! • É importante ter realizado a estratégia “Declaração significativa de vida”. • É uma estratégia que pode gerar ansiedade e abrir espaço para emoções desconfortáveis, é preciso pensar com cuidado nesse sentido. • Sinto que é uma estratégia a ser aplicada se e somente se forem realizadas todas as outras estratégias que o livro propõe.

Fonte: Dinâmicas propostas por Cavalcanti (2023) organizadas neste quadro elaborados pelas autoras.

³⁸ A autora retirou esse conceito a partir da proposta feita por Clark (2013) em “*Business model you: o modelo de negócio pessoal*” e Shinoda (2021) em “*Propósito de vida: um guia prático para desenvolver o seu*”.