

**REFLEXÕES E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS  
PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM O ENSINO RELIGIOSO**

doi: [10.25247/paralellus.2026.v17n40.p095-121](https://doi.org/10.25247/paralellus.2026.v17n40.p095-121)

**ENSINO RELIGIOSO SOCIOEMOCIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS  
PARA EDUCADORES**

SOCIOEMOTIONAL RELIGIOUS EDUCATION: INSIGHTS AND PRACTICES  
FOR EDUCATORS

ENSEÑANZA RELIGIOSA SOCIOEMOCIONAL: REFLEXIONES Y  
PRÁCTICAS PARA EDUCADORES

*Jacqueline Crepaldi Souza\**

*Auriston Magalhães Vitor\*\**

**RESUMO**

O ano de 2027 marcará os dez anos de existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Em 2028, celebraremos também a primeira década das Diretrizes da Licenciatura em Ciências da Religião no país. São muitas comemorações envolvendo um tema polêmico: o Ensino Religioso no Brasil. Não há como negar o destaque e a abertura para reflexões dos educadores que buscam nas Ciências da Religião práticas de Ensino Religioso. Os sistemas de ensino tentam oferecer aportes teóricos para o trabalho, mas é na sala de aula que se encontra seu maior desafio: um Ensino Religioso que ofereça formação humana aos estudantes. Amparado pela metodologia aplicada, esse artigo utiliza conhecimentos teóricos e práticos para tentar compreender um novo e desafiador ensino: o Ensino Religioso socioemocional. Concluiu-se que as emoções revelam a profundidade humana. A capacidade de autocontrole inquieta as pessoas de uma forma libertadora. Desenvolver a dimensão socioemocional pode aproximar e destacar sentimentos que dão sentidos para a vida. Talvez o Ensino Religioso socioemocional possa ser parceiro nessas reflexões e práticas educacionais.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso Socioemocional; Reflexões; Práticas; Educadores.

---

\* Doutora em Ciências da Religião, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7128876453379147> . E-mail: [jacquelinecrepaldisouza@gmail.com](mailto:jacquelinecrepaldisouza@gmail.com).

\*\* Doutorando em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0512837700072965>. E-mail: [auristonmagalhaes@hotmail.com](mailto:auristonmagalhaes@hotmail.com).

## ABSTRACT

The year 2027 will mark a decade since the implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC). In 2028, we will also celebrate ten years of the official guidelines for undergraduate programs in Religious Studies in Brazil. These milestones invite reflection on a controversial topic: Religious Education in the country. It is undeniable that educators have increasingly turned to Religious Studies for pedagogical practices in this field. While educational systems attempt to provide theoretical frameworks, the greatest challenge remains within the classroom: delivering Religious Education that fosters human development among students. Grounded in an applied methodology, this article draws on theoretical and practical knowledge to explore an emerging and challenging approach-Socioemotional Religious Education. Findings suggest that emotions reveal the depth of human experience, and the ability to exercise self-control can unsettle individuals in liberating ways. Developing socioemotional competencies may strengthen and highlight feelings that give meaning to life. Socioemotional Religious Education may, therefore, serve as a valuable partner in these reflections and educational practices.

**Keywords:** Socioemotional Religious Education; Reflections; Practices; Educators.

## RESUMEN

El año 2027 marcará una década desde la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en Brasil. En 2028, también celebraremos los diez años de las directrices para la Licenciatura en Ciencias de la Religión en el país. Estos hitos invitan a reflexionar sobre un tema polémico: la Enseñanza Religiosa en Brasil. Es innegable que los educadores han recurrido cada vez más a las Ciencias de la Religión para fundamentar sus prácticas pedagógicas. Aunque los sistemas educativos intentan ofrecer marcos teóricos, el mayor desafío se encuentra en el aula: impartir una Enseñanza Religiosa que promueva el desarrollo humano de los estudiantes. Basado en una metodología aplicada, este artículo recurre a conocimientos teóricos y prácticos para explorar un enfoque emergente y desafiante: la Enseñanza Religiosa Socioemocional. Los hallazgos sugieren que las emociones revelan la profundidad de la experiencia humana y que la capacidad de autocontrol puede inquietar a las personas de manera liberadora. Desarrollar competencias socioemocionales puede fortalecer y resaltar sentimientos que otorgan sentido a la vida. La Enseñanza Religiosa Socioemocional podría, por tanto, convertirse en un aliado valioso en estas reflexiones y prácticas educativas.

**Palabras clave:** Enseñanza Religiosa Socioemocional; Reflexiones; Prácticas; Educadores.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2027 marcará os dez anos de existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil. Em 2028, celebraremos a primeira década das Diretrizes da Licenciatura em Ciências da Religião no país. São muitas comemorações para um tema polêmico: o Ensino Religioso no Brasil. Não há como negar o destaque e a abertura para questionamentos que, resguardados pelas Ciências da Religião, são levantados pelos professores ao buscarem por práticas de formação humana no Ensino Religioso. Os sistemas de ensino, as legislações, as resoluções e as políticas

públicas tentam oferecer aportes teóricos para o trabalho, mas é na sala de aula que se encontra seu maior desafio: o Ensino Religioso na prática.

As aulas de Ensino Religioso buscam muito mais que o conhecimento religioso. Elas consolidam uma formação humana e inclusiva dos estudantes (Crepaldi-Souza, 2021) e formação basilar da ética da alteridade – uma postura de encontro com a diferença, sem dominação (Lévinas, 2010). Essa postura também considera que, quando se esquece de que há outra pessoa ali, que sente, ama e quer ser amada, usam-se palavras e ações que induzem à mágoa e à dor (Rosenberg, 2006, p. 21). Talvez o Ensino Religioso socioemocional possa ajudar na tarefa de formar pessoas aptas para a comunicação não violenta – um desafio atual.

Em 2023, aconteceu um fato que descreve esse desafio: a pesquisadora foi convidada a produzir aulas para o Instituto Ayrton Senna (IAS), com o objetivo de atender escolas da Rede Estadual de Ensino na região de Mato Grosso, Brasil. A proposta, pioneira para o IAS, deveria partir de bancos de planejamento inspiracionais, contar com diversas situações de aprendizagem e incluir diálogos emocionais. Como não havia modelos prontos desse modelo de Ensino Religioso, o material a ser produzido deveria focar em habilidades socioemocionais diversas partindo da BNCC.

A produção dessas aulas tornou-se essencial para a compreensão da relação entre o Ensino Religioso e o desenvolvimento socioemocional. O contexto desse desenvolvimento remete ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (1996) e representa um marco fundamental na redefinição dos propósitos da educação contemporânea. Ao propor os "quatro pilares da educação" – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser –, o documento inaugura uma visão ampliada de educação, centrada não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos e cognitivos, mas também no desenvolvimento integral do ser humano. Essa abordagem torna-se particularmente relevante no contexto atual, no qual cresce a demanda por políticas educacionais que promovam competências socioemocionais para a saúde mental de crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Delors (1996) afirma que "a educação deve contribuir para o desenvolvimento global de cada pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade individual e espiritualidade". Essa perspectiva amplia os objetivos tradicionais da escola, conferindo centralidade ao desenvolvimento de habilidades que favoreçam o bem-estar, a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos. Também pode preparar os indivíduos para lidar com os desafios emocionais e relacionais do mundo contemporâneo, caracterizado por rápidas transformações sociais, econômicas e tecnológicas.

Estudos recentes corroboram a importância desse enfoque. Segundo Durlak *et al.* (2011), programas de aprendizagem socioemocional bem estruturados estão associados a melhorias significativas no desempenho acadêmico, nas habilidades sociais e na redução de problemas emocionais e comportamentais. Nesse sentido, o pilar "aprender a viver juntos" não se limita à convivência pacífica, mas envolve o desenvolvimento de competências como empatia, escuta ativa, tolerância e cooperação – elementos essenciais para a promoção de ambientes escolares saudáveis e inclusivos.

Além disso, a dimensão "aprender a ser" – talvez a mais transformadora entre os pilares propostos – apresenta uma educação voltada à autonomia, ao autoconhecimento e à responsabilidade pessoal. Essa dimensão é basilar no Ensino Religioso e particularmente potente no enfrentamento da crise global de saúde mental entre os jovens. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), metade dos transtornos mentais começa antes dos 14 anos, o que reforça o papel estratégico da escola como espaço de prevenção, acolhimento e promoção da saúde mental. Nas aulas de Ensino Religioso há espaço para diálogos a respeito da construção de sentidos para a vida, do autoconhecimento e acolhimento.

Portanto, ao propor uma educação centrada no ser humano em sua complexidade, o Relatório Delors inspira a construção de políticas educacionais que integrem o desenvolvimento socioemocional e a saúde mental como dimensões essenciais da formação escolar. Além disso, no Ensino Religioso a articulação entre práticas pedagógicas inovadoras, formação docente continuada e o fortalecimento de redes

intersetoriais de apoio psicossocial farão toda a diferença. Como conclui Delors (1996), "a educação é um tesouro a descobrir".

Em consonância com a perspectiva inaugurada pelo Relatório Delors (1996), é possível delinear um conjunto de recomendações para a formulação e implementação de políticas públicas que integrem, de forma sistêmica e equitativa, o desenvolvimento das competências socioemocionais no campo da educação básica no Brasil: Inserção estruturada das competências socioemocionais no currículo escolar; formação inicial e continuada de professores; promoção de uma cultura escolar acolhedora e emocionalmente segura; fortalecimento da articulação entre educação e saúde mental; avaliação formativa e diagnóstica das competências socioemocionais; fomento à pesquisa e inovação educacional no campo socioemocional e garantia de equidade na implementação das políticas públicas.

Acrescenta-se a essas políticas públicas a inegável importância do Ensino Religioso socioemocional como espaço de formação humana. Isso porque o desenvolvimento das competências socioemocionais está ligado à formação da personalidade e à expressão de padrões comportamentais relativamente estáveis que influenciam o modo como os indivíduos percebem, sentem e se relacionam com o mundo. Uma das bases teóricas fundamentais para a compreensão dessas dimensões é a teoria dos traços de personalidade, cujo marco inicial se dá com os trabalhos de Gordon Allport, na década de 1930.

Allport (1937) foi um dos primeiros psicólogos a propor que a personalidade humana poderia ser compreendida a partir de traços – predisposições duradouras que orientam o comportamento de forma consistente em diferentes situações. Para o autor, os traços não são meras categorias, mas estruturas neuropsíquicas que influenciam as respostas individuais ao ambiente. A abordagem dos traços representou uma ruptura com modelos anteriores baseados em tipologias fixas, oferecendo uma compreensão mais dinâmica da personalidade e sua interação com o contexto.

Essa linha de pensamento evoluiu ao longo do século XX, culminando na formulação do modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (*Big Five*), que passou a dominar o campo da psicologia da personalidade nas últimas décadas. O modelo

identifica cinco dimensões principais: abertura à experiência, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e neuroticismo. Cada uma dessas dimensões reflete um conjunto de características que tem sido amplamente associado a competências socioemocionais relevantes para a vida escolar e social (John; Srivastava, 1999).

No contexto brasileiro, pesquisadores como Primi, Santos e De Fruyt (2016) têm explorado a articulação entre traços de personalidade e competências socioemocionais, especialmente em estudos voltados à educação básica. Segundo os autores, há uma forte convergência entre os traços de personalidade, conforme descritos no modelo *Big Five*, e as competências socioemocionais, descritas em políticas educacionais como a BNCC (BRASIL, 2017), na qual: a abertura ao novo se associa à curiosidade e criatividade; a consciência à responsabilidade e à perseverança e a amabilidade à empatia e à colaboração. O Ensino Religioso é lugar privilegiado para aplicar atividades que trabalhem essas habilidades.

Essa aproximação teórica tem fundamentado o desenvolvimento de instrumentos de avaliação socioemocional e intervenção no Brasil. Um exemplo disso é o instrumento chamado Sistema de Avaliação de Competências Socioemocionais (SENNA), criado em parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Universidade São Francisco. O SENNA se baseia na teoria dos traços para avaliar as competências socioemocionais de estudantes da educação básica, permitindo diagnósticos mais precisos e intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades de cada grupo (Primi *et al.*, 2016). Ferramentas como o SENNA<sup>1</sup> podem ser adaptadas e aplicadas em contextos diversos, respeitando as especificidades locais.

É importante destacar, no entanto, que, embora os traços de personalidade tenham uma base relativamente estável, eles não são imutáveis. Como afirmam Tavares e Nunes (2021), as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas por meio de práticas educativas intencionais, experiências de vida e relações interpessoais significativas. Isso reforça a ideia de que a escola tem um papel fundamental não apenas na identificação dessas competências, mas também em sua promoção ativa,

---

<sup>1</sup> Cf. **SENNA**. Manual Técnico Instrumental para Avaliação Socioemocional. Disponível em: <https://share.google/JYvPZb5weBnN3ZvrZ>. Acesso em: 25 set. 2025.

respeitando as singularidades de cada estudante. O Ensino Religioso é oportuno para desenvolver tais práticas.

Portanto, a teoria dos traços de personalidade oferece um suporte conceitual robusto para o entendimento das competências socioemocionais, ao mesmo tempo em que fundamenta práticas educacionais baseadas na promoção do autoconhecimento, da autorregulação e da convivência ética. Integrar essas abordagens na educação básica significa avançar na construção de uma escola que reconhece e valoriza a subjetividade dos estudantes como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se que são muitos os instrumentos de avaliação do desenvolvimento socioemocional, mas em relação ao Ensino Religioso socioemocional ainda se está engatinhando.

A título de ilustração, foram as produções de aulas de Ensino Religioso feitas pela pesquisadora, no viés socioemocional, para o Instituto Ayrton Senna, em 2023. Esse material não será apresentado no presente artigo devido aos direitos autorais do projeto. Mas grande impacto foi gerado em sua produção. Ele será o ponto de partida da prática pedagógica aqui revelada. Assim, tentou-se fundamentar esse artigo em três etapas: Na parte 1, contextualiza-se o Ensino Religioso socioemocional interligando-o à promoção da saúde mental no ambiente escolar. Na parte 2, apresentam-se questões levantadas pelos professores e possíveis diálogos para um Ensino Religioso aberto ao socioemocional. Por fim, na parte 3, exemplos concretos tentam trazer para a prática da sala de aula o que a BNCC sugere sistematizando um Ensino Religioso socioemocional.

## **2 ENSINO RELIGIOSO SOCIOEMOCIONAL: PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE ESCOLAR**

No Brasil, a inserção das competências socioemocionais nas políticas públicas educacionais não ocorreu de forma abrupta, mas foi precedida por um processo histórico de ampliação do conceito de educação, especialmente a partir da redemocratização do país nos anos 1980. Nesse período, consolidou-se o entendimento de que a escola deve ir além da instrução cognitiva, assumindo também a responsabilidade pela formação ética, cidadã e afetiva dos estudantes. Esse

movimento encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito social fundamental, voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Durante os anos 1990 e 2000, o debate sobre educação integral e desenvolvimento humano ganhou força, impulsionado por marcos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora não utilizasse explicitamente o termo “competências socioemocionais”, já enfatizava a necessidade de formar sujeitos capazes de atuar de forma crítica, cooperativa e ética na sociedade. Essa orientação dialogava com a concepção defendida pelo Relatório Delors (1996), especialmente no que tange à valorização de dimensões como “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, que posteriormente se tornariam referências para a formulação de políticas educacionais brasileiras mais abrangentes.

A institucionalização formal das competências socioemocionais como eixo estruturante da formação escolar ocorreu com maior ênfase a partir da década de 2010, sobretudo com a participação de instituições como o Instituto Ayrton Senna e a crescente interlocução com organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Foram entidades que contribuíram significativamente para introduzir no debate público nacional o conceito de habilidades não cognitivas ou *soft skills*, especialmente por meio de pesquisas empíricas que demonstravam a correlação positiva entre essas habilidades e o desempenho acadêmico, a empregabilidade e o bem-estar subjetivo (Heckman & Koutsygenis, 2021).

Esse processo culminou na homologação da BNCC, em 2017, que estabeleceu dez competências gerais para a Educação Básica, entre elas, a valorização do autoconhecimento, da empatia, da cooperação e da responsabilidade (BRASIL, 2017). A BNCC representa, portanto, um ponto de inflexão nas políticas públicas educacionais, ao incorporar oficialmente as competências socioemocionais como componentes curriculares obrigatórios, transversalizando-as em todas as áreas do conhecimento. Nesse contexto, o Ensino Religioso tem lugar garantido de aplicação,

pois nele os professores podem construir critérios para avaliar habilidades socioemocionais diversas.

Essa mudança de paradigma também é evidenciada na reformulação do Ensino Médio, que, com a Lei n.º 13.415/2017, passou a prever a inclusão do componente “Projeto de Vida” e uma abordagem formativa mais personalizada, orientada ao desenvolvimento integral do estudante. A valorização das competências socioemocionais, nesse contexto, não é apenas retórica, mas encontra respaldo em diretrizes pedagógicas e práticas curriculares que visam preparar os jovens para os desafios complexos do século XXI, tanto em sua dimensão profissional quanto em sua vida pessoal e social.

A partir do ano de 2020, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) passaram a delimitar a inclusão das habilidades socioemocionais nos currículos de todas as escolas brasileiras. Solidariedade, escuta ativa, alteridade, cooperação, amizade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, ética, cidadania, honestidade, entre outros, são valores ou características desejáveis nos relacionamentos humanos e necessários nos dias de hoje. Essas habilidades devem ser ensinadas, praticadas ou pelo menos estimuladas também nas escolas. O Ensino Religioso pode ser um espaço para o desenvolvimento dessas habilidades que fazem parte do desenvolvimento emocional. Mas o que significa educação socioemocional?

Costa (2023, p. 3) explica que a relação entre neurociência e aprendizagem é fundamental porque as funções nervosas superiores do cérebro são responsáveis pela atenção, memória, motivação, emoções e funções executivas. Bruening (2018) explica que a Educação Socioemocional (*Social Emotional Learning, SEL*) é o processo através do qual os alunos aprendem a refletir, aplicar conhecimentos e agir com atitudes necessárias para sua melhoria pessoal e coletiva. Isso transformará sua atuação na escola, sua liderança educacional e suas intervenções com as pessoas. Quanto aos professores, a educação socioemocional influenciará na avaliação de programas, nas estratégias educativas e no desenvolvimento de currículos.

O conceito de aprendizagem socioemocional foi desenvolvido há cerca de 20 anos nos Estados Unidos. Em 1994, um grupo de pesquisadores iniciou uma investigação a respeito do impacto da aprendizagem socioemocional na educação. Nascia o

*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças da pré-escola até o ensino médio. Naquela época, as escolas e todo o sistema educacional estavam promovendo a prevenção sobre o uso de drogas e a violência, a educação moral e cívica, bem como a educação sexual (Bruening, 2018).

Segundo Bruening (2018), a educação socioemocional foi desenvolvida e introduzida como uma estrutura para atender às necessidades dos jovens e apoiar o alinhamento de uma série de programas e iniciativas escolares. Ao longo do tempo, uma meta-análise de estudos, juntamente com o apoio da *Association for Supervision and Curriculum Development* e com pesquisas em andamento proporcionaram uma maior conscientização da necessidade de um esforço coordenado da educação socioemocional na rede escolar, que resultou em um aumento do desempenho acadêmico dos alunos.

Auriston Magalhães Vitor (2025) destaca que é essencial reconhecer o papel dessas instituições internacionais que contribuíram para a consolidação do campo da aprendizagem socioemocional como uma dimensão estruturante da educação básica. O CASEL, por exemplo, organiza a aprendizagem socioemocional em cinco áreas interdependentes: (1) autoconhecimento; (2) autocontrole; (3) consciência social; (4) habilidades de relacionamento e (5) tomada de decisões responsável. Esses domínios dialogam diretamente com os pilares da educação propostos pela UNESCO, especialmente os fundamentos “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais como componentes centrais para o bem-estar e o sucesso acadêmico e social dos estudantes.

Pesquisas apoiadas pelo CASEL demonstram que a implementação sistemática e baseada em evidências de programas *Social and Emotional Learning* (SEL) contribuiu significativamente para o ambiente escolar positivo, reduzindo comportamentos de risco e melhora do desempenho acadêmico. Uma meta-análise liderada por Taylor *et al.* (2017), envolvendo mais de 97 mil estudantes em diferentes países, revelou que

os efeitos positivos da aprendizagem socioemocional se mantêm ao longo do tempo, indicando impactos duradouros no desenvolvimento global dos alunos.

Além disso, o CASEL reforça a importância de uma abordagem ecológica da educação socioemocional, envolvendo não apenas os estudantes, mas também os educadores, as famílias e a comunidade escolar como um todo. Essa visão sistêmica é essencial para consolidar uma cultura escolar que valorize o cuidado, a escuta e o apoio mútuo, valores fundamentais para a promoção da saúde mental e prevenção do sofrimento psíquico entre crianças e adolescentes. Como aponta Brackett (2019), diretor do *Yale Center for Emotional Intelligence*, “escolas emocionalmente inteligentes não são aquelas que apenas ensinam habilidades socioemocionais, mas que vivem e respiram essas competências em sua cultura cotidiana”.

Portanto, ao lado das diretrizes propositivas do Relatório Delors, as contribuições do CASEL consolidam uma base teórica e empírica robusta para a incorporação da aprendizagem socioemocional como eixo estruturante da educação contemporânea. No contexto brasileiro, estudos conduzidos pelo IAS demonstram que alunos com maiores níveis de competências socioemocionais, como engajamento com os outros e abertura ao novo, apresentam não apenas melhores resultados escolares, mas também maior autoestima e menor propensão a comportamentos de risco (Instituto Ayrton Senna, 2020). Essas habilidades funcionam como fatores protetivos que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social.

A saúde mental é uma das áreas mais diretamente beneficiadas pelo fortalecimento dessas competências desde a infância. De acordo com Tavares *et al.* (2019), o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a autorregulação e a consciência emocional, contribui para a redução de sintomas de ansiedade, depressão e agressividade, além de favorecer o enfrentamento de situações estressoras. Isso é especialmente relevante em um país como o Brasil, onde os índices de sofrimento psíquico entre adolescentes têm crescido de forma alarmante, conforme apontado em relatórios do Ministério da Saúde (BRASIL, 2022).

No mundo do trabalho, as competências socioemocionais têm sido amplamente reconhecidas como essenciais à empregabilidade no século XXI. O relatório

Educação para o século XXI: o caminho para uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, produzido pela Fundação Santillana em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2020), aponta que competências como resiliência, pensamento crítico, cooperação e resolução de problemas são cada vez mais valorizadas por empregadores, que buscam profissionais com perfil autônomo, ético e capaz de aprender continuamente.

O quadro 1 delimita o entendimento das competências socioemocionais em diversas abordagens: Teoria dos Traços de Personalidade; *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL); Instituto Ayrton Senna (IAS); Fundação Santillana (em parceria com Fundação Telefônica Vivo, UNESCO e OCDE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Quadro 1: Competências socioemocionais em diversas abordagens**

Aspectos / Linhas Teóricas	Teoria dos Traços de Personalidade (Big Five)	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)	Instituto Ayrton Senna (IAS)	Fundação Santillana (em parceria com Fundação Telefônica Vivo, UNESCO e OCDE)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Origem e Base Teórica	Psicologia da Personalidade, iniciada com estudos de Gordon Allport (1937), precursora da teoria dos cinco grandes fatores (Big Five).	Criada nos EUA (1994). Baseada na Aprendizagem Socioemocional (SEL) e na Psicologia Social.	Desenvolvida no Brasil (2010). Inspirada em CASEL, Psicologia Positiva e Educação Integral.	Base em pesquisas da OCDE (Education 2030) e em referenciais ibero-americanos de competências.	Política pública brasileira (2017–2018). Baseia-se em Educação Integral e Competências Gerais.
Finalidade Principal	Compreender diferenças individuais estáveis que influenciam comportamento, emoções e desempenho.	Promover o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico e pessoal.	Desenvolver o potencial humano integral (cognitivo, emocional e social) no contexto educacional.	Promover competências para a vida, cidadania global e trabalho no século XXI.	Formar cidadãos críticos, éticos e emocionalmente equilibrados; desenvolver competências gerais.
Macro Competências/ Dimensões	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abertura à experiência</li> <li>2. Conscienciosidade</li> <li>3. Extroversão</li> <li>4. Amabilidade</li> <li>5. Neuroticismo (ou estabilidade emocional)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoconsciência</li> <li>2. Autogestão</li> <li>3. Consciência social</li> <li>4. Habilidades de relacionamento</li> <li>5. Tomada de decisão responsável</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Abertura ao Novo</b> (curiosidade, imaginação, interesse artístico)</li> <li>2. <b>Amabilidade</b> (respeito, empatia, confiança)</li> <li>3. <b>Engajamento com os Outros</b> (assertividade, iniciativa social, entusiasmo)</li> <li>4. <b>Resiliência Emocional</b> (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração)</li> <li>5. <b>Autogestão</b> (determinação, foco, persistência, responsabilidade, organização)</li> </ol>	Três grandes eixos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Intrapessoais</b> (autoconhecimento, autocontrole, resiliência)</li> <li>2. <b>Interpessoais</b> (empatia, colaboração, comunicação)</li> <li>3. <b>Cognitivos</b> (pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas)</li> </ol>	10 Competências Gerais da Educação Básica, destacando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconhecimento e autocuidado</li> <li>• Empatia e cooperação</li> <li>• Responsabilidade e cidadania</li> <li>• Pensamento crítico e criativo</li> <li>• Comunicação e argumentação</li> </ul>

Aspectos / Linhas Teóricas	Teoria dos Traços de Personalidade (Big Five)	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)	Instituto Ayrton Senna (IAS)	Fundação Santillana (em parceria com Fundação Telefônica Vivo, UNESCO e OCDE)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
<b>Foco Central</b>	Estrutura da personalidade e traços estáveis que explicam tendências emocionais e comportamentais.	Integração entre aprendizado acadêmico e desenvolvimento emocional/social.	Aprendizagem integral e mensuração das competências socioemocionais em contextos educacionais.	Desenvolvimento de competências globais e socioemocionais para contextos educativos e sociais diversos.	Desenvolvimento integral e transversal das competências no currículo.
<b>Aplicação Escolar</b>	Uso diagnóstico (avaliação de perfil de estudantes e professores); apoio a intervenções personalizadas.	Programas de SEL integrados ao currículo e à cultura escolar; clima positivo e colaborativo.	Projetos em redes públicas; formação docente; uso do <b>Instrumento Senna</b> para mapeamento de competências.	Produção de guias, relatórios e materiais formativos para escolas e gestores; articulação com políticas educacionais.	Diretrizes obrigatórias para todas as áreas e etapas da Educação Básica.
<b>Avaliação e Mensuração</b>	Testes padronizados de personalidade (NEO-PI-R, BFI etc.).	Indicadores de comportamento e desempenho emocional (CASEL Framework).	Instrumentos psicométricos desenvolvidos pelo IAS e parceiros acadêmicos (como o <i>Instrumento Senna</i> ).	Ferramentas de diagnóstico e orientação pedagógica baseadas em competências globais e socioemocionais.	Avaliação formativa e integrada aos processos pedagógicos.
<b>Contribuições Relevantes</b>	Oferece base científica sólida para compreender diferenças individuais e prever comportamentos.	Modelo internacional de referência em SEL; validado e adaptado a diversos países.	Modelo brasileiro de referência em educação socioemocional; traduz o SEL à realidade nacional.	Propõe integração entre competências cognitivas e socioemocionais no contexto ibero-americano.	Institucionaliza o desenvolvimento socioemocional como direito de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores

O quadro 1 revela a origem, finalidade, aplicação, avaliação e contribuições das competências socioemocionais em diversas abordagens. Todas reconhecem que as competências socioemocionais são essenciais para a aprendizagem, convivência e bem-estar escolar, conforme revela o quadro 2.

**Quadro 2: Síntese Comparativa das Competências socioemocionais**

Eixo de Comparação	Síntese
<b>Enfoque Teórico</b>	Big Five: psicológico e empírico; CASEL e IAS: educacional e formativo; Santillana: global e orientado à cidadania; BNCC: normativo e curricular.
<b>Perspectiva Educacional</b>	Big Five serve de base científica. CASEL e IAS oferecem práticas concretas; Santillana amplia o debate; BNCC define políticas públicas.
<b>Dimensões Comuns</b>	Autoconhecimento, empatia, autorregulação, abertura ao outro, responsabilidade e colaboração.
<b>Convergência Geral</b>	Todas as abordagens reconhecem que as competências socioemocionais são essenciais para a aprendizagem, convivência e bem-estar escolar.

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme revela o quadro 2, as competências socioemocionais podem apresentar algumas variações. No entanto, todas sinalizam para a necessidade de elaboração de atividades que ajudem no desenvolvimento de habilidades de autocontrole emocional para a convivência social. Inclusive os estudos da neurociência e aprendizagem revelam que as emoções mobilizam mecanismos cognitivos (como a atenção e percepção) e sinalizam que algo importante acontece. São essenciais, pois também mantêm relação com a sobrevivência como o medo que se manifesta frente ao perigo. Costa (2023, p. 20) afirma que:

Ao associarem-se à memória, as emoções prepararam os indivíduos para evitar eventos semelhantes ou para vivê-los novamente, já conscientes dos riscos sofridos e das ações a serem realizadas. Algo a ressaltar é que a espécie humana é a única a demonstrar consciência emocional, ou seja, somos capazes de reconhecer nossas próprias emoções. Além disso, também identificamos e distinguimos as emoções de outrem. Essas habilidades são fundamentais, pois nos tornam aptos a controlar nossas emoções, especialmente em razão de exigências sociais, bem como possibilitam que desenvolvamos sentimentos como os de empatia, altruísmo e solidariedade.

Se as emoções preparam as pessoas para evitar ou reviver situações, ajudam a reconhecer a própria consciência emocional e a dos outros e possibilitam o desenvolvimento de sentimentos diversos; talvez nas aulas de Ensino Religioso, a vivência da empatia, do altruísmo e da solidariedade possam ajudar no desenvolvimento de pessoas mais resilientes e compreensivas. É o que veremos a seguir.

### **3 ENSINO RELIGIOSO SOCIOEMOCIONAL: QUESTÕES E DIÁLOGOS DOS EDUCADORES**

Diante dos conceitos e da contextualização do Ensino Religioso socioemocional, lança-se mão da metodologia aplicada. Esse método é categorizado como pesquisa qualitativa, que acrescenta, como em um quebra-cabeça, novas peças. Assim, novos dados podem ser coletados de acordo com a necessidade da investigação, marcada por identificar fenômenos pela observação de situações reais do mundo, para que possam ser compreendidos no contexto em que ocorrem (Prigol; Behrens, 2019).

Os dados a seguir foram coletados nos anos de 2020 a 2024, pela pesquisadora, quando lecionava Ensino Religioso em Belo Horizonte. Eles servirão de base real para que, ao buscarem ser compreendidos em seu contexto, eventualmente possam ajudar a identificar fenômenos reveladores da urgência de um Ensino Religioso socioemocional. Nele, os professores de Ensino Religioso tornam-se mediadores de ações voltadas para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, como se relata a seguir.

Na época da pandemia de Covid19, a pesquisadora (Crepaldi-Souza, 2020) lecionava Ensino Religioso de maneira *online* para crianças de 6 e 7 anos, quando recebeu a seguinte mensagem:

Bom dia, Jac! É a R, mãe do A. Gostaria de pedir sua ajuda. Há duas noites A. tem chorado muito na hora de dormir 'com raiva' de Deus. Por que Ele criou o coronavírus, já que ele que cria tudo. Dizendo que 'Deus quer que todos morram pra fazer companhia pra Ele e assim não ficar sozinho'? Meu marido trabalha em CTI e com isso o tema coronavírus é muito presente aqui em casa. Meu filho quer entender porque Ele permite que os homens matem de propósito e até pessoas. Alguma dica? Muito obrigada. Beijo grande!

Nessa narrativa, a busca de sentidos diante de uma situação totalmente inusitada leva o Ensino Religioso a agir socioemocionalmente. O sentimento de "raiva de Deus" é parte da busca pelo sentido existencial da pessoa. Quando o estudante percebe que vida e morte fazem parte do mundo, ele questiona e talvez não compreenda por que existe o mal, se Deus é bom. O medo de perder a vida faz nascer a raiva do desconhecido. Questionar é uma forma de dar respostas. Ter esperança também. Assim, o Ensino Religioso socioemocional acontece quando se acolhem os sentimentos da pessoa, sejam de raiva ou quaisquer outros, lembrando que acolher não significa aceitar. Acolher é demonstrar alteridade.

Nessa hora, deve-se lembrar ao estudante que "assim como seu pai trabalha em CTI e luta a favor da vida, todos devem ser cuidadores da vida" Rossi (2020, p. 2). O autor afirma que a frustração faz parte do desenvolvimento infantil e que vivenciar, saudavelmente, situações de limites e obstáculos é fundamental para a criança aprender a superação. Frustrar-se é ter um desejo impedido de se realizar. Essa privação desencadeia uma emoção. Lidar com essa emoção de maneira positiva é

enfrentar os desafios da vida com resiliência, ou seja, desenvolver recursos para resolver conflitos.

Por falar em conflitos, numa aula de Ensino Religioso, após a professora contar a história “As coisas que a gente fala”, de Ruth Rocha,<sup>2</sup> um estudante de sete anos, do segundo ano, disse: - As coisas que a gente fala têm força. Meu pai é muito bravo e fala que eu não posso chorar. Nesse momento, M. se levantou, abraçou a professora e ficou com os olhos marejados. Naquela hora a professora disse: - Pode chorar se quiser! Demonstrar que se está frustrado pode ser sinal de tentar superar-se. Segundo Rossi (2020, p. 4), é a partir da frustração que cresce a criatividade.

Em outro dia, o aluno G., pessoa autista de 8 anos, estava muito agitado durante a aula de Ensino Religioso. Ele não lia, não escrevia e, às vezes, demonstrava descontrole. Naquele dia, ele rolava no chão, mesmo quando as professoras tentavam impedi-lo. A situação ficou crítica quando ele tentou “morder e lambar” o solado de seu próprio tênis. Parecia que queria sentir a terra. Foi quando a professora regente contou que os pais se separaram e que G. ficava os finais de semana na fazenda da família. Ele amava a vida na natureza e a terra, e andava descalço o dia inteiro. Na fazenda, na hora do almoço, G. se unia aos trabalhadores do campo, comia na marmita junto com eles, andava descalço, pisava na terra e dizia que lá ele era muito feliz!

A partir dessa informação, G. foi convidado a contar algo de sua fazenda. Ele se acalmou e, a partir daí, nunca mais teve nenhuma crise durante as aulas de Ensino Religioso. A ligação com a terra faz a pessoa perceber que é parte do ecossistema. Esse pertencimento pode trazer sensação de segurança e evitar o estresse. Quem desenvolve a habilidade de pertencimento à natureza melhora o humor e o bem-estar, aumenta a concentração, desenvolve a resiliência aprendendo a demonstrar paciência e respeitar o ciclo natural da vida, desenvolvendo assim a capacidade da escuta interna e da reflexão. Esse autoconhecimento é a base da inteligência emocional.

---

<sup>2</sup> Rocha, Ruth. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Salamandra/Moderna, 2012.

Assim, o Ensino Religioso pode atuar com uma escuta profunda do ambiente e de si mesmo. A habilidade da escuta ativa pode ser despertada a partir de um livro ou de uma história. Um fato exemplificativo ocorreu durante uma aula de Ensino Religioso para crianças de 8 anos. O livro didático apresentava a história de uma pessoa que morreu de leucemia, mas, antes de sua morte, construiu 1000 Tsurus, que são pássaros feitos de dobradura. Acontece que a mãe de um aluno havia morrido de leucemia há um ano. Ele contou a história da morte de sua mãe e todos os estudantes queriam contar a triste história de alguém que morreu de câncer.

As frustrações dos estudantes, as perdas de pessoas queridas, seus medos, seus desejos, revelam que o Ensino Religioso socioemocional tem lugar de escuta ativa e de empatia, validando essas emoções. Quando o estudante passa por uma situação desafiadora como a perda de alguém que ama e consegue ter uma conversa aberta com a turma e com seus professores, suas emoções devem ser validadas. Nessa hora, “reconhecer seu passado e o presente, tornará mais seguro o seu juízo sobre o futuro” (Freud, 2006, p. 21).

Muitos são os exemplos de Ensino Religioso socioemocional e não haveria espaço para expô-los. Mas alguns se fazem necessários. É o caso da aula em que a pesquisadora perguntou aos estudantes de 6 anos como podemos fazer amigos. Uma delas respondeu: - O coração é que encontra o amigo! Palavras que expressam a habilidade que as crianças mais amam no Ensino Religioso socioemocional: a amizade. Para vivenciá-la é preciso alteridade: esse encontro com o outro, sem preconceito. Quando se vive com sentido e com alteridade, a dimensão religiosa revela uma simplicidade, característica autêntica da profundidade. Isso porque tudo que é autêntico é simples, mas incomoda.

Ensino Religioso lida com a profundidade humana. O que é profundo nos inquieta quando tem significado e podemos compreendê-lo ou não (Tillich, 1970, p. 117-118). A profundidade libertadora revela um caminho de humildade, mas também de alegria. Essa alegria é encontrada quando se rompe a superfície, penetrando os profundos extratos de nosso eu, de nosso mundo e de nossa cultura, porque na profundidade está a verdade, a esperança e a alegria. Isso dá sentido à vida! As emoções revelam

nossa profundidade humana. A capacidade de autocontrole dessas emoções aproxima as pessoas e nos inquieta de forma libertadora.

O Ensino Religioso é um insubstituível fator educativo para os alunos, sejam quais forem suas opções em termos de religião (Gruen, 1994). O objetivo do Ensino Religioso é ajudar a desenvolver a dimensão de profundidade humana, a dimensão religiosa. Interligando esses objetivos aos aspectos socioemocionais, entende-se que essa construção social (Papalia; Feldman, 2013, p. 386) é busca de identidade. Quando a tendência à empatia aumenta e as pessoas são capazes de compreender o ponto de vista do outro, de solucionar problemas sociais, de lidar com relacionamentos interpessoais e de se verem como seres sociais, acontece o desenvolvimento moral (Kohlberg, 1981) formador do princípio de justiça. Diante desse desafio, propõem-se algumas sugestões que talvez possam ajudar os professores nas aulas de Ensino Religioso socioemocional.

- Ter sempre em mente as competências específicas de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC: conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos; compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios; reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida; conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver; analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente; debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.
- Ajudar a desenvolver habilidades socioemocionais, como sugerem Padilha e Cunha (2024): compreendendo os sentimentos, conhecendo e aplicando estratégias efetivas para pacificar conflitos e transformando a partir do estímulo de respostas emocionais agradáveis e compatíveis os reais interesses.

- Manter a calma e a imparcialidade; conhecer técnicas de comunicação assertiva;<sup>3</sup> validar as atitudes e destacar o objetivo; demonstrar alteridade; afirmar a humanidade inclusiva; estabelecer limites; entender que um educador nunca oferece exemplos que deseducam; compreender que somos a autoridade no Ensino Religioso; não julgar as pessoas e nem condenar, incentivar a abertura ao outro, respeitando as diferenças.
- Vincular sua palavra final à confiança, esperança, amor e vida.

Teixeira (2011, p. 854) explica que o professor de Ensino Religioso tem grande responsabilidade em sua tarefa de apresentar o fenômeno religioso. Conhecimentos teóricos sobre as religiões são importantes, mas é a sensibilidade que forja o novo estatuto desse professor. Unindo-se o Ensino Religioso ao desenvolvimento socioemocional, tenta-se trabalhar de maneira a despertar sentidos para a vida, com abertura à religiosidade das pessoas (Gruen, 1994).

Arroyo e Gatti (2013), ao abordarem a centralidade da ética e da convivência no projeto educativo emancipador, afirmam que promover o desenvolvimento das competências socioemocionais não é apenas uma medida pedagógica eficaz, mas um investimento estratégico para o futuro das pessoas e da sociedade. Ao favorecer trajetórias de vida mais saudáveis, justas e equilibradas, essas competências tornam-se pilares para a construção de um projeto educativo verdadeiramente humanizador, como propõe a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao reconhecer a formação integral como direito de todos os estudantes. Nesse viés, apresentam-se exemplos de aula de Ensino Religioso socioemocional.

#### **4 ENSINO RELIGIOSO SOCIOEMOCIONAL: PRÁTICAS E DESAFIOS**

As questões das habilidades socioemocionais e a categorização formulada pela *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) incluem a presença de cinco categorias: autoconhecimento, autocontrole, empatia, decisões responsáveis e comportamentos pró-sociais (Weissberg *et al.*, 2015). Elas podem auxiliar nas práticas e nos desafios do Ensino Religioso socioemocional. Seguem

---

<sup>3</sup> Cf. O livro *O que é comunicação assertiva* de Crepaldi-Souza (2026) pode ajudar na compreensão desse tema.

algumas sugestões de aulas de Ensino Religioso socioemocional para estudantes do Ensino Fundamental II.

#### 4.1 Protocolo “Eu te vejo”

O Projeto “Protocolo Eu Te Vejo” foi idealizado pela juíza Vanessa Cavaliéri.<sup>4</sup> Ele trata sobre a atuação integrada na identificação de violências desencadeadas no âmbito escolar, especialmente ataques a escolas, como *bullying*, *cyberbullying*, violência de gênero, agressões físicas e falta de urbanidade. A ideia é realizar o mapeamento de pontos sensíveis e a elaboração de estratégias de ação conjunta entre família, escola e Estado, com destaque para a realização de práticas da Justiça Restaurativa (JR).

Relacionando o Protocolo “Eu te vejo” ao diálogo religioso, é necessário reconhecer que, quaisquer que sejam as Tradições Religiosas dos estudantes, pode e deve haver atitude crítica e receptividade autocrítica. O educador pode pedir para os estudantes escreverem questões daquilo que os incomodam, desafiam ou entristecem. Depois, assentados em círculo, lê algumas das questões, pergunta como se sentem em relação ao tema e como podem colaborar para a superação desses impasses. Isso indica que é possível uma atitude de humildade e abertura à religião da outra pessoa enquanto se é fiel ao seu próprio modo de crer (Crepaldi-Souza; Brasil, 2023, p. 8). As maneiras de lidar com a falta de respeito dos estudantes ou de lidar com a bagunça podem dar pistas valiosas sobre a posição que a escola adota na prática (Crepaldi-Souza; Ferreira, 2023, p. 234).

#### 4.2 O socioemocional e a BNCC - Atividade para o 6º ano

Tema da Aula: Modos de Ser e Viver

Habilidade socioemocional: Confiança

Habilidade BNCC (Ensino Religioso): (EF06ER01) Reconhecer diferentes modos de ser, viver e expressar a religiosidade nas tradições religiosas e culturas, valorizando o respeito e a confiança nas relações interpessoais. Duração: 50 minutos.

1. Acolhida e Sensibilização (10 min) Inicie com uma roda de conversa perguntando: “O que é confiança para vocês?” “Em quem vocês confiam e por

---

<sup>4</sup>Cf. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/juiza-vanessa-cavaliери-do-rio-de-janeiro-participa-de-reuniao-no-tjmg.htm> Acesso em: 23 out. 2025.

- quê?” Mostre uma imagem ou conte uma breve história que envolva confiança (ex: uma ponte sendo construída por várias pessoas ou uma pessoa em oração).
2. Exploração do Tema (15 min). Apresente diferentes tradições religiosas (cristianismo, judaísmo, islamismo, religiões indígenas, entre outras) e como elas expressam confiança: Confiança em Deus ou nos deuses. Confiança na comunidade. Confiança nos ensinamentos espirituais. Use trechos de textos sagrados ou provérbios que falem sobre confiança.
  3. Atividade em Grupo (15 min). Divida a turma em pequenos grupos e proponha que criem uma colagem ou cartaz com imagens e palavras que representem a confiança ou que escrevam uma pequena história ou diálogo nos quais a confiança é essencial.
  4. Compartilhamento e Reflexão (5 min). Cada grupo apresenta sua produção. Finalize com uma reflexão: “Como podemos cultivar a confiança no nosso dia a dia?” “Por que é importante respeitar os modos de viver dos outros?”
  5. Encerramento (5 min). Proponha que cada aluno escreva em uma tira de papel uma atitude que demonstra confiança. Pode ser uma atitude que leram em um livro sagrado também, como, por exemplo, “cumprir o que prometeu”, “ouvir com atenção”, “não espalhar segredos”, “confiar no que é sagrado para você” e cole em um mural da sala.

#### *4.3 O socioemocional e a BNCC - Atividade para o 7º ano*

Tema da Aula: Convivência Ética e Respeitosa entre as Religiões

Habilidade BNCC (Ensino Religioso): (EF07ER03) Identificar estratégias que promovem a convivência ética e respeitosa entre pessoas de diferentes tradições religiosas e culturas.

Habilidade socioemocional: Respeito. Duração: 50 minutos

1. Acolhida e Introdução (10 min). Inicie com uma pergunta provocativa: “Como você se sentiria se sua forma de viver a fé fosse desrespeitada?” Apresente a ideia de diversidade religiosa com imagens ou símbolos de diferentes religiões. Explique que o respeito é essencial para a convivência entre pessoas com crenças diferentes.

2. Exploração do Tema (15 min). Apresente brevemente algumas estratégias que promovem a convivência ética entre religiões: Diálogo inter-religioso; educação para a paz; eventos multiculturais e inter-religiosos; respeito às práticas e símbolos religiosos. Apresente exemplos reais ou históricos de convivência respeitosa entre religiões, tal como encontros inter-religiosos, ações comunitárias conjuntas.
3. Atividade em Grupo (15 min). Divida a turma em grupos e proponha: Criar uma campanha de respeito religioso com cartazes, slogans ou pequenas dramatizações. Ou montar uma “mesa redonda” simulada, na qual cada grupo representa uma religião e discute como promover o respeito mútuo.
4. Compartilhamento e Reflexão (5 min). Cada grupo apresenta sua proposta. Promova uma reflexão: “O que aprendemos sobre o respeito hoje?” “Como podemos aplicar isso em nossa escola e comunidade?”
5. Encerramento (5 min). Proponha que cada estudante escreva uma frase que represente o respeito entre religiões e cole em um mural coletivo.

#### *4.4 O socioemocional e a BNCC - Atividade para o 8º ano*

Tema da Aula: Crenças e Convicções: Influência nas Escolhas e Atitudes Pessoais e Coletivas

Habilidade BNCC (Ensino Religioso): (EF08ER04) Analisar como crenças e convicções influenciam as escolhas e atitudes pessoais e coletivas, promovendo o respeito mútuo e a responsabilidade social.

Habilidade Socioemocional: Iniciativa Social - Agir de forma colaborativa e proativa para melhorar a convivência e contribuir com a comunidade. Duração: 50 minutos

1. Acolhida e Introdução (10 min). Inicie com uma pergunta reflexiva: “Você já tomou alguma atitude por causa de algo em que acredita profundamente?” Apresente o conceito de crenças e convicções (religiosas, éticas, culturais) e como elas moldam comportamentos.
2. Exploração do Tema (15 min). Mostre exemplos de pessoas ou grupos que, movidos por suas crenças, promoveram ações sociais positivas, como campanhas de solidariedade, defesa dos direitos humanos, cuidado com o

meio ambiente). Discuta como diferentes tradições religiosas incentivam atitudes de compaixão, justiça e solidariedade.

3. Atividade em Grupo (15 min). Proponha que os alunos criem um projeto de iniciativa social fictício, baseado em valores que consideram importantes (ex: respeito, cuidado, justiça). Pode ser uma campanha, ação comunitária ou projeto escolar. Cada grupo deve apresentar o nome do projeto, objetivo, ações e materiais envolvidos.
4. Apresentação e Reflexão (5 min). Cada grupo compartilha sua ideia. Promova uma reflexão: - “Como nossas crenças podem nos motivar a melhorar o mundo?” “O que podemos fazer juntos para promover o bem comum?”
5. Encerramento (5 min). Proponha que cada aluno escreva uma ação concreta que pode realizar na escola ou comunidade inspirada em suas convicções.

#### 4.5 O socioemocional e a BNCC – Atividade para o 9º ano

Tema da Aula: Respeito à vida e à dignidade humana: a empatia como base para atitudes éticas

Habilidade BNCC (Ensino Religioso): (EF09ER04) Avaliar atitudes éticas de respeito à vida e à dignidade humana, considerando diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.

Habilidade Socioemocional: Empatia. Duração: 50 minutos

1. Acolhida e Sensibilização (10 min). Inicie com uma pergunta reflexiva: “- O que significa respeitar a vida e a dignidade de alguém?” Apresente uma situação cotidiana, a exemplo de *bullying*, exclusão, preconceito e pergunte: - “Como a empatia poderia mudar essa situação?”
2. Exploração do Tema (15 min). Apresente como diferentes tradições religiosas e filosofias valorizam a vida e a dignidade humana: Cristianismo: amor ao próximo. Budismo: compaixão. Islamismo: respeito à criação. Filosofias humanistas: direitos humanos e igualdade. Discuta como a empatia é uma ponte entre crenças e atitudes éticas.
3. Atividade em Grupo (15 min). Proponha que os alunos criem uma campanha de empatia e respeito à vida: Pode ser um cartaz, um vídeo curto (roteiro), ou

uma ação simbólica para a escola. Cada grupo deve incluir uma mensagem inspiradora e uma atitude prática.

4. Apresentação e Reflexão (5 min). Cada grupo compartilha sua proposta. Promova uma reflexão: “- Como podemos praticar a empatia todos os dias?” “- Que atitudes mostram respeito à dignidade humana?”
5. Encerramento (5 min). Proponha que cada aluno escreva uma mensagem de empatia para alguém da escola (anônimo ou identificado).

Esses exemplos expressam a importância do desenvolvimento socioemocional. Antônio Damázio (2017, p. 3) diz que o sentimento é como um “elefante que está no meio da sala e de quem ninguém fala”. Para Damázio (2017, p. 3):

Os sentimentos, aquilo que sentimos, são o resultado de ver uma pessoa que se ama, ou ouvir uma peça musical ou ter um magnífico repasto num restaurante. Todas essas coisas nos provocam emoções e sentimentos. Essa vida emocional e sentimental que temos como pano de fundo da nossa vida são as provocadoras da nossa cultura.

Sentimentos provocam cultura. A cultura da solidão atual tem colocado a Inteligência Artificial (IA) como a salvadora de pessoas em crise de ansiedade. Vídeos circulam pela Internet mostrando pessoas que acabam interagindo com IA por causa de sua solidão. Na verdade, o “elefante da solidão” acaba por empurrar as pessoas para longe de si e para longe do outro. Por isso o Ensino Religioso socioemocional é tão valioso. Ele pode aproximar as pessoas, valorizar as comunidades religiosas e permitir que seja destacado aquilo que dá sentido à vida. Falar sobre sentimentos e ouvi-los não é fácil. Nenhum professor de Ensino Religioso tem a obrigação de agir como psicólogo. Mas sempre procurarão se ocupar da tarefa de ouvir os estudantes, acolher, dialogar e demonstrar o quanto é bom reconhecer os sentidos da vida, a religiosidade e a alteridade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente análise partiu dos fundamentos propostos pelo Relatório Delors para a UNESCO (1996), que introduziu uma concepção de educação integral sustentada por quatro pilares - aprender a conhecer, fazer, ser e conviver - e defendeu a articulação entre conhecimento acadêmico e formação humana. Essa visão se expandiu e se

consolidou por meio de abordagens internacionais, como as do CASEL, e, posteriormente, foi incorporada às políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da BNCC (2017).

No contexto brasileiro, iniciativas de instituições como o Instituto Ayrton Senna, a adaptação de instrumentos como o SENNA e as políticas públicas voltadas ao “Projeto de Vida” sinalizam avanços importantes, embora ainda desiguais e incipientes. Para que essas transformações sejam efetivas, é necessário ir além da normatização curricular, promovendo ações integradas que envolvam formação docente, gestão escolar, cultura institucional e articulação com políticas de saúde mental.

Nenhum professor de Ensino Religioso tem a obrigação de agir como psicólogo. Mas a aprendizagem socioemocional não é uma moda pedagógica ou um luxo educacional. Trata-se de uma necessidade urgente diante dos desafios complexos do século XXI. O Ensino Religioso trabalha com a profundidade humana, com as buscas existenciais, com os medos e com os desejos. Falar desses sentimentos é tentar buscar a significação do que vivemos, do que conseguimos expressar, e principalmente do que ainda não aprendemos a controlar. As emoções revelam essa profundidade humana. A capacidade de autocontrole dessas emoções aproxima as pessoas, dá sentido à vida e nos inquieta de uma forma libertadora. Talvez o Ensino Religioso socioemocional possa ser parceiro nessas reflexões e práticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. **Personality: a psychological interpretation**. New York: Holt, 1937.

ARROYO, M. G.; GATTI, B. A. **Educação e desenvolvimento humano: fundamentos para uma política de educação integral**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRACKETT, M. Permission to feel: unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive. **Celadon Books**, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde mental de adolescentes e jovens no Brasil: panorama, ações e desafios**. Brasília: MS, 2022.

BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. *Revista Educação*, ed. 251, 01 ago. 2018.

CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **SEL** framework, 2020. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 8 set. 2025.

CENPEC; FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Educação para o século XXI**: o caminho para uma sociedade mais justa, solidária e sustentável. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2023.

CREPALDI-SOUZA, Jacqueline. **Coleção Pedagogia do Ensino Religioso**. 4 v. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2021.

CREPALDI-SOUZA, Jacqueline. **O que é Comunicação Assertiva?** Coleção Viver com sentido. Belo Horizonte: Consultoria de Ensino Religioso (C.E.R.), 2025.

CREPALDI-SOUZA, Jacqueline; FERREIRA, Soraya Cristina Dias. Educação e Religiosidade: fundamentos interdisciplinares na gestão de conflitos interpessoais. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 29, p. 222–239, 2023. DOI: 10.22481/aprender.i29.12304. Disponível em: < <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/16157> >. Acesso em: 1 set. 2025.

CREPALDI-SOUZA, Jacqueline; SANTOS, Taciana Brasil dos. Educação para a paz: Ensino Religioso, alteridade e combate às intolerâncias. São Leopoldo/ Rio Grande do Sul. **Revista Educação Unisinos**, v. 27, 2023.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre (RS): ARTMED, 2011.

CORDEIRO, Eugênia de Paula Benício. Formação humana de jovens e adultos: elaboração, implementação e teste de um componente curricular em cursos tecnológicos do instituto federal de educação, ciência e tecnologia - Pernambuco. 2017. Tese (Doutorado no programa de pós-graduação em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DAMÁSIO, Antônio. Sem educação, os homens vão matar-se uns aos outros. **Instituto Humanitas Unisinos**, 08 nov. 2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/573403-antonio-damasio-sem-educacao-os-homens-vaio-matar-se-uns-aos-outros>. Acesso em: 21 out. 2025.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, 1996.

DURLAK, J. A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

FREUD, Sigmund. Capítulo I. In: \_\_\_\_\_. **O futuro de uma ilusão**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HECKMAN, J. J.; KAUTSYGENIS, A. **Fostering and measuring skills**: interventions that improve character and cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais**: evidências do Brasil. São Paulo: IAS, 2020.

JOHN, O. P.; SRIVASTAVA, S. **The Big Five trait taxonomy**: history, measurement, and theoretical perspectives. In: PERVIN, L. A.; JOHN, O. P. (Org.). **Handbook of personality: theory and research**. New York: Guilford Press, 1999. p. 102–138.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MENDES, Aline Rocha. Educação emocional da escola: uma proposta possível. 2016. Tese (Doutorado no programa de pós-graduação em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, M. C. F.; MORAIS, J. S.; ARAÚJO, M. F. F. Competências socioemocionais e relações interpessoais no ambiente escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 58, p. 1–23, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental health of children and adolescents**, 2021. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 8 set. 2025.

PADILHA, Ylany Pachêco; CUNHA, Djailton Pereira da. A utilização das habilidades socioemocionais pelos mediadores como prática inerente à autocomposição. *Revista direito e práxis*, n. 15, v. 3, jul. A set. 2024.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84611, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684611> Acesso em: 16 set. 2025.

PRIMI, R.; SANTOS, D.; JOHN, O. P.; DE FRUYT, F. **Instrumento Senna para avaliação socioemocional**: Manual Técnico. São Paulo, Brasil: Instituto Ayrton Senna, 2023. Disponível em: <[https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/01/2023.-Manual-Tecnico\\_Instrumento-Senna-para-Avaliacao-Socioemocional.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/01/2023.-Manual-Tecnico_Instrumento-Senna-para-Avaliacao-Socioemocional.pdf) > Acesso em: 18 set. 2025.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

TAVARES, M. G.; NUNES, C. H. S. L. **Competências socioemocionais na escola**: entre a estabilidade dos traços e a plasticidade das aprendizagens. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 41, n. 114, p. 135-50, 2021.

ROSSI, Patricia Cazarotto de. A frustração como fator de impacto para o desenvolvimento infantil. São Jose do Rio Preto, São Paulo. **Revista Científica UNILAGO**, v. 1 n. 1, 2024.

TAVARES, M. G.; SOUZA, L. M.; RIBEIRO, D. F. Promoção de competências socioemocionais como estratégia de prevenção em saúde mental na infância. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, n. 1, p. 105-113, 2019.

TAYLOR, R. D. et al. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. **Child Development**, v. 88, n. 4, p. 1156-171, 2017.

VITOR, Auriston Magalhães. **Do pensamento crítico intercultural à formação de competências em tempos de redes e interconexões**: o papel do ensino religioso na formação humana integral. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. PUC Minas, 2025. **Em preparação para defesa.**

WEISSBERG, RP; DURLAK, JA, DOMITROVICH, CE, & GULLOTTA, TP (Org.). Aprendizagem socioemocional: passado, presente e futuro. Em JA Durlak, CE Domitrovich, RP Weissberg, & TP Gullotta (Orgs.), Manual de aprendizagem socioemocional: Pesquisa e prática (p. 3-19), **The Guilford Press**, 2015.