AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

AGTU UNIVERSITY
MESTRADO EM EDUCAÇÃO COM ESPECIALIZAÇÃO EM ESG - GOVERNANÇA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E MEIO-AMBIENTE

Daniel Candioto

Cognição e Emoção na Aprendizagem no Ensino Fundamental II: Uma Análise Integrada a partir de uma Revisão Bibliográfica Sistemática

FLORIDA – USA

AGTU - UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Daniel Candioto

Cognição e Emoção na Aprendizagem no Ensino Fundamental II: Uma Análise Integrada a partir de uma Revisão Bibliográfica Sistemática

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação com Especialização em ESG – Governança, Responsabilidade Social e Meio Ambiente pela AGTU University - Flórida USA.

Orientadora Prof.ª Dra. Susane Garrido

AGTU - UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Lista de Quadros

Quadro 1 — *Síntese comparativa das perspectivas teóricas*

Quadro 2 — *Processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das produções*

Quadro 3 — *Exemplos de produções de natureza empírica identificadas na literatura examinada*

Quadro 4 — *Exemplos de produções teóricas e de síntese mobilizadas na análise*

Quadro 5 — *Procedimentos de análise das produções*

Quadro 6 — *Eixos temáticos identificados na análise da literatura*

Quadro 7 — *Dimensões, princípios e síntese interpretativa da Pedagogia da Totalidade*

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Lista de Figuras

Figura 1 — *Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das produções.*

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN — Diretrizes Curriculares Nacionais

ESG — Environmental, Social and Governance

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODS — Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU — Organização das Nações Unidas

PISA — Programme for International Student Assessment

PNE — Plano Nacional de Educação

PPP — Projeto Político-Pedagógico

PRISMA — Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses

TPACK — Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo

TDIC — Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

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

ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Resumo

Esta dissertação analisa a inter-relação entre cognição e emoção no processo de aprendizagem no contexto do Ensino Fundamental II, à luz de referenciais teóricos contemporâneos e de documentos normativos da educação brasileira. Parte-se da compreensão de que a aprendizagem constitui um fenômeno complexo, multidimensional e socialmente situado, no qual dimensões cognitivas e emocionais se articulam com aspectos relacionais e contextuais. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica sistematizada, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, orientada por critérios explícitos de busca, seleção, organização e análise da literatura, com apoio do protocolo PRISMA. Foram consultadas bases e fontes acadêmicas nacionais e internacionais, considerando produções publicadas entre 1990 e 2024. Ao final do processo de seleção, foram consideradas 72 produções para a etapa analítica. A análise da literatura permitiu identificar quatro dimensões centrais: (a) interdependência entre cognição e emoção; (b) mediação pedagógica e vínculos como dimensões relacionadas ao engajamento e à aprendizagem; (c) clima escolar, pertencimento e condições relacionais e institucionais; e (d) tensão entre o reconhecimento conceitual da integração entre cognição e emoção e sua implementação nas práticas educativas. Os resultados indicam que a aprendizagem não pode ser compreendida por modelos unidimensionais, uma vez que dimensões cognitivas e emocionais se relacionam a processos como atenção, memória, motivação, autorregulação, tomada de decisão e atribuição de significado. Evidenciam, ainda, que as implicações

pedagógicas dessa integração ultrapassam a adoção de técnicas específicas, envolvendo mediação docente, relações interpessoais, clima escolar e condições institucionais. Como contribuição interpretativa, a pesquisa apresenta a Pedagogia da Totalidade como uma síntese analítico-interpretativa, não como método pedagógico ou teoria empiricamente validada, mas como uma construção integradora das dimensões cognitiva, emocional, relacional e contextual da aprendizagem, orientada pelos princípios de integração, relacionalidade e contextualização. Conclui-se que compreender a aprendizagem no Ensino Fundamental II requer considerar, de forma articulada, o que o estudante pensa, sente, como se relaciona e o contexto no qual aprende.

Palavras-chave: Cognição; Emoção; Aprendizagem; Ensino Fundamental II

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Abstract

This dissertation analyzes the interrelationship between cognition and emotion in the learning process within the context of lower secondary education (Ensino Fundamental II), drawing on contemporary theoretical frameworks and Brazilian educational policy documents. It is based on the understanding that learning constitutes a complex, multidimensional, and socially situated phenomenon in which cognitive and emotional dimensions interact with relational and contextual aspects. Methodologically, the study is characterized as a systematic literature review with a qualitative approach and an analytical-interpretive orientation, guided by explicit criteria for the search, selection, organization, and analysis of the literature, with support from the PRISMA framework. National and international academic databases and sources were consulted, considering publications from 1990 to 2024. At the end of the selection process, 72 publications were considered for the analytical stage. The analysis of the literature identified four central dimensions: (a) the interdependence between cognition and emotion; (b) pedagogical mediation and relational bonds as dimensions related to student engagement and learning; (c) school climate, sense of belonging, and relational and institutional conditions; and (d) the tension between the conceptual recognition of the integration of cognition and emotion and its implementation in educational practices. The findings indicate that learning cannot be understood through unidimensional models, as cognitive and emotional dimensions are related to processes such as attention, memory, motivation, self-regulation, decision-making, and meaning-making. The findings also

indicate that the pedagogical implications of this integration extend beyond the adoption of specific techniques, involving teacher mediation, interpersonal relationships, school climate, and institutional conditions. As an interpretive contribution, the study presents the Pedagogy of Totality as an analytical-interpretive synthesis, not as a pedagogical method or an empirically validated theory, but as an integrative construction that brings together the cognitive, emotional, relational, and contextual dimensions of learning, guided by the principles of integration, relationality, and contextualization. It is concluded that understanding learning in lower secondary education requires considering, in an articulated manner, what students think and feel, how they relate to others, and the context in which they learn.

Keywords: Cognition; Emotion; Learning; Lower Secondary Education

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Sumário

1. **Introdução----------11**
2. **Perspectivas teóricas e interdisciplinares sobre a aprendizagem----------19**
3. **Metodologia----------46**
4. **Resultados, análise e discussão da revisão bibliográfica----------64**
5. **Síntese integradora e pedagogia da totalidade---------- 72**
6. **Implicações para a prática pedagógica no ensino fundamental II---------- 78**
7. **Considerações finais---------- 81**

Referências----------86

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

1 Introdução

A aprendizagem humana constitui um processo dinâmico, relacional e multidimensional, no qual dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais se articulam de modo indissociável. Essa compreensão encontra respaldo em diferentes perspectivas teóricas, como evidenciam as contribuições de Vygotsky (1978), Wallon (1979), Damásio (1996) e Illeris (2013), que, a partir de matrizes conceituais distintas, contribuem para compreender a aprendizagem como fenômeno relacionado à cognição, à emoção, ao desenvolvimento e à experiência social.

Ao longo da história da educação, entretanto, políticas educacionais, currículos escolares e práticas pedagógicas foram frequentemente organizados a partir de concepções que privilegiaram o desenvolvimento cognitivo como eixo central da escolarização, atribuindo menor atenção sistemática às dimensões emocionais e relacionais da aprendizagem. Essa afirmação não significa que a dimensão emocional tenha sido completamente desconsiderada pela educação, mas reconhece que sua incorporação sistemática às discussões sobre aprendizagem ganhou maior destaque nas últimas décadas.

Tal perspectiva pode ser compreendida em contextos educacionais marcados pela valorização do desempenho, da mensuração e da racionalidade instrumental, nos quais determinados modelos de ensino privilegiaram a transmissão de conteúdos e a racionalidade técnica em detrimento de uma compreensão mais ampla da formação humana. Nesse contexto, práticas escolares fortemente orientadas pela avaliação e pela mensuração do desempenho acadêmico podem limitar a atenção atribuída às condições

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

emocionais, relacionais e contextuais que também participam da experiência educativa.

No cenário educacional contemporâneo, especialmente no Ensino Fundamental II, essa discussão assume particular relevância. Trata-se de uma etapa da escolarização marcada por transformações físicas, sociais, identitárias e acadêmicas, na qual questões relacionadas à autorregulação, ao pertencimento, à motivação, ao engajamento e à construção da identidade podem se articular às experiências de aprendizagem. Os desafios encontrados nesse período não podem, portanto, ser compreendidos exclusivamente como problemas cognitivos ou metodológicos.

A aprendizagem envolve atenção, memória, motivação, autorregulação, tomada de decisão, atribuição de significado e participação, processos que se desenvolvem em situações concretas e em relações sociais específicas. Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem de forma dissociada das emoções e das condições relacionais nas quais ela ocorre pode limitar a compreensão do fenômeno educativo.

Pesquisas desenvolvidas no campo da psicologia da educação, da neurociência educacional e das abordagens socioculturais apresentam diferentes possibilidades de compreensão das relações entre cognição e emoção. Damásio (1996) contribui para questionar a separação rígida entre razão e emoção, evidenciando a participação dos processos emocionais na orientação da atenção, da tomada de decisão e da atribuição de valor às experiências. Immordino-Yang e Damásio (2007), por sua vez, destacam a participação dos processos emocionais na organização das experiências cognitivas e na

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

aprendizagem.

Na perspectiva das competências socioemocionais, Goleman (2018) discute relações entre estados emocionais, motivação e funcionamento cognitivo. Na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1978) compreende pensamento e afeto em sua relação com o desenvolvimento humano e com as experiências sociais que constituem o sujeito. Wallon (1979) atribui à emoção papel relevante no desenvolvimento, compreendendo-a em relação às interações do sujeito com o meio e à construção da inteligência e da personalidade.

Também Maturana (1998) contribui para a compreensão das relações entre emoção, convivência e conhecimento, enquanto Illeris (2013) propõe uma compreensão da aprendizagem que integra dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Esses autores partem de pressupostos epistemológicos distintos e, por isso, não devem ser tratados como equivalentes. Suas contribuições são mobilizadas nesta pesquisa justamente porque permitem iluminar diferentes dimensões de um mesmo fenômeno e estabelecer relações entre perspectivas que preservam suas especificidades.

No contexto específico do Ensino Fundamental II, essa articulação entre cognição e emoção assume especial importância. As experiências escolares dos estudantes envolvem não apenas processos cognitivos, mas também relações, expectativas, sentimentos de pertencimento, reconhecimento, frustração, segurança e participação. Essas dimensões podem relacionar-se às condições nas quais atenção, memória de trabalho,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

autorregulação e engajamento cognitivo se desenvolvem.

Esse entendimento dialoga com os marcos normativos brasileiros, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que orienta a formação humana integral e reconhece dimensões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional no processo educativo. Competências como empatia, cooperação, responsabilidade, autocuidado e argumentação evidenciam uma concepção de estudante como sujeito integral, cuja formação não se reduz ao domínio de conteúdos acadêmicos.

A produção científica sobre cognição, emoção e aprendizagem apresenta diferentes matrizes teóricas, conceitos e enfoques metodológicos. Alguns estudos privilegiam aspectos cognitivos e neurobiológicos; outros enfatizam dimensões emocionais, socioemocionais, desenvolvimentais ou socioculturais; enquanto determinadas pesquisas focalizam suas possíveis implicações para as práticas educativas. Essa diversidade não constitui, por si mesma, uma fragilidade da literatura. Ao contrário, evidencia a complexidade do fenômeno investigado e coloca o desafio de estabelecer relações entre diferentes contribuições teóricas.

Lacuna da pesquisa

É nesse ponto que se situa a lacuna desta pesquisa. A lacuna não consiste na ausência de estudos sobre cognição e emoção, nem na inexistência de pesquisas que relacionem essas dimensões à aprendizagem. Consiste, mais especificamente, na necessidade de uma síntese teórica sistematizada que articule diferentes perspectivas e

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

examine como a relação entre cognição e emoção é compreendida na literatura, bem como quais implicações pedagógicas podem ser identificadas para o contexto específico do Ensino Fundamental II.

A literatura mobilizada nesta pesquisa reúne diferentes perspectivas sobre cognição, emoção e aprendizagem, provenientes de campos teóricos que enfatizam dimensões distintas e complementares do processo educativo (Illeris, 2013; Immordino-Yang & Damasio, 2007; Morin, 2005). Essa diversidade torna pertinente uma análise que busque estabelecer relações entre essas perspectivas, identificando convergências, tensões e possibilidades de articulação entre seus aportes.

Dessa forma, o presente estudo não parte da premissa de que a literatura existente seja simplesmente fragmentada ou insuficiente. Parte do reconhecimento de que existe uma produção diversificada, constituída por diferentes perspectivas teóricas e abordagens, cuja articulação pode contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno. A análise sistematizada dessa produção permite identificar convergências, tensões, diferenças conceituais e implicações pedagógicas que podem permanecer dispersas quando as contribuições são examinadas isoladamente.

O diferencial da pesquisa, portanto, não está em propor uma nova teoria sobre cognição e emoção, nem em estabelecer a superioridade de uma perspectiva sobre outra. Está no esforço de sistematizar e articular contribuições selecionadas da literatura, examinando como diferentes matrizes teóricas podem dialogar na compreensão da

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

aprendizagem e de suas implicações pedagógicas no Ensino Fundamental II.

Delimitação e relevância do estudo

A delimitação do estudo ao Ensino Fundamental II constitui elemento importante da investigação. Ao focalizar essa etapa específica da escolarização, a pesquisa procura compreender como as relações entre cognição, emoção e aprendizagem são discutidas em um período marcado por transformações físicas, sociais, identitárias e acadêmicas, evitando uma abordagem excessivamente ampla do fenômeno educacional.

A investigação também se insere no contexto do Mestrado em Educação com ênfase em Sustentabilidade e ESG da AGTU. Embora o objeto da pesquisa não seja o ESG em sua totalidade, a discussão sobre cognição, emoção e aprendizagem estabelece relação com a dimensão social da sustentabilidade, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano, à inclusão, ao bem-estar, às relações interpessoais, à participação e à construção de ambientes educacionais mais humanizados.

Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem em sua dimensão cognitiva e emocional ultrapassa uma questão estritamente psicológica ou metodológica, pois envolve também as condições de desenvolvimento humano e de convivência estabelecidas no ambiente escolar. Uma educação orientada para o desenvolvimento integral pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de participar de relações sociais pautadas pelo respeito, pela cooperação, pela responsabilidade e pela participação consciente.

Essa aproximação permite estabelecer diálogo com a dimensão Social do ESG sem

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

deslocar o foco da pesquisa de seu objeto central: a relação entre cognição, emoção e aprendizagem no Ensino Fundamental II. A inserção da pesquisa no campo da Educação e ESG amplia sua relevância ao relacionar aprendizagem, desenvolvimento humano e responsabilidade social na educação, sem transformar a investigação em um estudo sobre gestão ambiental, governança ou sustentabilidade empresarial.

Problema e questão norteadora

Diante desse cenário, a pesquisa parte do seguinte problema: como compreender a inter-relação entre cognição e emoção no processo de aprendizagem e quais implicações essa relação apresenta para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II?

A investigação orienta-se pela seguinte questão norteadora:
Como a inter-relação entre cognição e emoção é compreendida na literatura científica e quais implicações dessa relação podem ser identificadas para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II?

A questão delimita o estudo ao exame da literatura científica e evita atribuir à pesquisa uma natureza empírica que ela não possui. Trata-se de compreender como diferentes produções abordam a relação entre cognição, emoção e aprendizagem e, a partir dessa análise, identificar implicações pedagógicas que possam ser interpretadas no contexto do Ensino Fundamental II.

Objetivo e orientação da investigação

Diante desse problema, o objetivo central da pesquisa é compreender, à luz da

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

literatura científica, de que modo a inter-relação entre cognição e emoção é abordada no processo de aprendizagem e quais implicações essa compreensão apresenta para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

Para alcançar esse objetivo, realiza-se uma revisão bibliográfica sistematizada, de natureza qualitativa e com enfoque analítico-interpretativo, destinada a identificar e analisar diferentes contribuições teóricas e científicas, considerando suas convergências, tensões, diferenças conceituais e implicações pedagógicas.

A escolha desse percurso metodológico decorre da própria natureza do problema investigado. A pesquisa não busca produzir evidências diretamente com professores ou estudantes, mas compreender como a produção científica existente aborda a relação entre cognição, emoção e aprendizagem e como essas contribuições podem ser articuladas em uma síntese interpretativa.

A sistematização e a análise crítica da literatura procuram, assim, contribuir para o fortalecimento de reflexões pedagógicas mais integradoras, sensíveis às dimensões cognitivas e emocionais da aprendizagem e alinhadas à perspectiva da educação integral. Ao mesmo tempo, a pesquisa estabelece diálogo com a dimensão social da sustentabilidade educacional, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano, ao bem-estar, à inclusão e à responsabilidade nas relações escolares.

A proposta não pretende transformar a integração entre cognição e emoção em técnica, método fechado ou prescrição pedagógica. O propósito é compreender as relações

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

identificadas na literatura e, a partir delas, construir uma interpretação que considere simultaneamente os processos cognitivos, emocionais, relacionais e contextuais envolvidos na aprendizagem.

Desse modo, a dissertação procura contribuir para uma compreensão da aprendizagem que não reduza o fenômeno ao funcionamento cognitivo nem transforme a dimensão emocional em elemento isolado. A perspectiva adotada reconhece que diferentes referenciais teóricos enfatizam dimensões específicas e complementares do fenômeno e que sua articulação pode ampliar a compreensão das condições nas quais a aprendizagem se desenvolve.

Nesse sentido, a pesquisa sistematiza, confronta e interpreta contribuições selecionadas, buscando identificar convergências, tensões e relações relevantes para a compreensão da inter-relação entre cognição e emoção e de suas possíveis implicações para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

Capítulo 2

Perspectivas teóricas e interdisciplinares sobre a aprendizagem

2.1 Cognição, emoção e aprendizagem: fundamentos interdisciplinares

A compreensão dos processos de aprendizagem tem sido ampliada pelo diálogo entre diferentes campos do conhecimento, especialmente a psicologia cognitiva, a neurociência, as teorias do desenvolvimento e as abordagens educacionais contemporâneas. Esse movimento permite superar concepções que tratam razão e emoção,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

indivíduo e contexto ou processos biológicos e socioculturais como dimensões independentes. Nesse enquadramento, a aprendizagem pode ser compreendida como fenômeno complexo, dinâmico e multidimensional, no qual processos cognitivos, emocionais, biológicos, sociais e culturais participam da construção do conhecimento.

A cognição constitui uma dimensão fundamental desse processo, envolvendo mecanismos relacionados à atenção, percepção, memória, linguagem, pensamento, resolução de problemas e funções executivas. Entretanto, compreender esses processos no contexto educacional exige ultrapassar uma concepção segundo a qual aprender corresponderia simplesmente à recepção e ao armazenamento de informações. A aprendizagem envolve interpretação, organização, elaboração e atribuição de significado, de modo que novos conhecimentos são relacionados às experiências e aos conhecimentos previamente construídos pelo estudante.

Nesse sentido, Ausubel (2003) contribui para compreender a aprendizagem significativa como processo no qual novos conhecimentos estabelecem relações substantivas com conhecimentos prévios. Essa perspectiva reforça a importância de considerar aquilo que o estudante já conhece e as formas pelas quais interpreta determinado conteúdo.

Os processos cognitivos também não funcionam de maneira isolada. Atenção, memória, linguagem, pensamento e funções executivas estabelecem relações contínuas entre si e são influenciados pelas experiências, pelos contextos de aprendizagem e pelas

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

condições emocionais dos sujeitos. As funções executivas, envolvendo processos como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, relacionam-se ao planejamento, à resolução de problemas, ao monitoramento das ações e à autorregulação.

A metacognição amplia essa discussão ao envolver a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento e aprendizagem. No contexto escolar, essa capacidade pode favorecer o monitoramento das estratégias utilizadas, a identificação de dificuldades e a reorganização dos procedimentos diante dos desafios.

A dimensão cognitiva, contudo, não pode ser compreendida independentemente da dimensão emocional. A literatura mobilizada na pesquisa aponta relações entre emoção e processos como motivação, atenção, memória, tomada de decisão e atribuição de significado.

Damásio (1996) questiona a separação rígida entre razão e emoção ao evidenciar a participação de estados corporais e emocionais na orientação do comportamento, no julgamento e na tomada de decisões. Immordino-Yang e Damasio (2007), de maneira convergente, ressaltam que processos emocionais participam da própria organização das experiências cognitivas e da aprendizagem.

Essa perspectiva não significa afirmar que qualquer estado emocional produz automaticamente efeitos positivos sobre a aprendizagem. Estados emocionais intensos ou contextos marcados por insegurança e estresse podem interferir nas condições de atenção e envolvimento. A relação entre emoção e cognição é, portanto, dinâmica e depende das

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

condições nas quais a experiência educativa ocorre.

Barrett (2017) amplia a discussão ao propor uma compreensão contextualizada das emoções. Na teoria das emoções construídas, as experiências emocionais são compreendidas em relação à interação entre processos neurobiológicos, experiências anteriores e contextos socioculturais. Essa perspectiva reforça a necessidade de considerar as trajetórias e os contextos dos estudantes, evitando interpretações simplificadoras de seus comportamentos.

Pinker (1998), por sua vez, contribui para a compreensão da mente como sistema de processamento de informações moldado pela evolução. Embora essa perspectiva enfatize dimensões biológicas e cognitivas, a discussão desenvolvida neste referencial não reduz a aprendizagem aos mecanismos internos do indivíduo. Experiências, relações sociais e contextos culturais também participam da maneira como os sujeitos interpretam, organizam e atribuem significado às informações.

A neurociência educacional ocupa, nesse contexto, uma posição de contribuição interdisciplinar. Seu potencial está em ampliar a compreensão de aspectos biológicos relacionados à aprendizagem, sem substituir os referenciais psicológicos, pedagógicos e socioculturais necessários à compreensão do fenômeno educativo.

Entre os conceitos mobilizados nesse campo, destaca-se a plasticidade neural, compreendida como capacidade do sistema nervoso de modificar seu funcionamento e sua organização em resposta às experiências. Essa característica contribui para compreender a

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

aprendizagem como processo sensível às experiências e às condições ambientais.

Entretanto, a utilização educacional de conhecimentos neurocientíficos exige cautela. Howard-Jones (2014) chama atenção para a disseminação de neuromitos e para o risco de transformar resultados científicos complexos em prescrições pedagógicas simplificadas. Por essa razão, a neurociência educacional deve ser compreendida como subsídio explicativo, e não como fonte automática de métodos de ensino.

A perspectiva da complexidade de Morin (2005) contribui para essa articulação ao questionar explicações que isolam dimensões de fenômenos humanos complexos. No campo educacional, essa abordagem permite considerar simultaneamente aspectos biológicos, cognitivos, afetivos, sociais, culturais e simbólicos.

A partir dessa perspectiva, diferentes níveis de análise podem contribuir para a compreensão de um mesmo fenômeno. A neurociência auxilia na compreensão de determinados mecanismos relacionados à atenção, memória e plasticidade; a psicologia cognitiva contribui para compreender processos de construção do conhecimento; as teorias do desenvolvimento explicam dimensões da constituição do sujeito; e as perspectivas socioculturais e educacionais situam esses processos nas relações, na cultura e nas práticas pedagógicas.

Assim, o referencial adotado não parte de uma oposição entre cognição e emoção. O argumento é mais específico: a aprendizagem escolar pode ser melhor compreendida quando processos cognitivos e emocionais são analisados em sua interdependência e em

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

relação às condições sociais, culturais e pedagógicas nas quais se desenvolvem.

Essa formulação constitui a base conceitual para a análise das diferentes perspectivas teóricas apresentadas a seguir.

2.2 Perspectivas teóricas sobre cognição, emoção e desenvolvimento

A relação entre cognição, emoção e aprendizagem exige o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, uma vez que o desenvolvimento humano e os processos educativos não podem ser explicados adequadamente a partir de uma única dimensão.

As contribuições de Vygotsky, Piaget, Wallon, Damásio, Goleman, Maturana e Illeris são mobilizadas a partir de diferentes perspectivas sobre cognição, emoção, desenvolvimento e aprendizagem. A análise procura colocá-las em diálogo, preservando suas especificidades e identificando contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

Vygotsky e a dimensão histórico-cultural

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1978, 2001) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo mediado social e culturalmente. A aprendizagem ocorre por meio da interação com outros sujeitos, da linguagem e da apropriação de instrumentos e significados historicamente construídos.

A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia a importância da mediação de sujeitos mais experientes para processos de desenvolvimento que ainda não se encontram plenamente consolidados.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A contribuição de Vygotsky para esta pesquisa está, sobretudo, na possibilidade de compreender a aprendizagem como processo situado em relações sociais e culturais, afastando uma concepção exclusivamente individual do desenvolvimento.

Sua perspectiva também permite problematizar a separação rígida entre pensamento e afetividade. Ao considerar a dimensão afetivo-volitiva da atividade humana, Vygotsky (2001) contribui para compreender que processos intelectuais não podem ser dissociados de motivos, interesses e experiências afetivas que orientam a ação.

Piaget e a construção do conhecimento

Piaget (1977) oferece outra perspectiva fundamental para compreender a construção do conhecimento. Sua teoria psicogenética enfatiza a atividade do sujeito na organização e reorganização de seus esquemas cognitivos diante das experiências e dos desafios encontrados.

Processos relacionados à assimilação, acomodação e equilibração explicam, nessa perspectiva, como o conhecimento é progressivamente construído mediante a atividade do sujeito.

A contribuição de Piaget para este estudo está relacionada à compreensão do estudante como sujeito ativo da construção do conhecimento. Quando comparada às perspectivas de Vygotsky e Wallon, a teoria piagetiana apresenta outra ênfase explicativa, concentrando-se mais diretamente nos processos de construção e reorganização cognitiva.

Wallon e a centralidade da afetividade

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Wallon (1979) amplia essa discussão ao atribuir à afetividade uma função estruturante no desenvolvimento humano. Emoção, movimento, inteligência e construção da personalidade participam, em sua perspectiva, de um processo integrado de constituição do sujeito.

A afetividade não aparece simplesmente como complemento dos processos cognitivos, mas como dimensão constitutiva do desenvolvimento.

A aproximação entre Vygotsky (1978) e Wallon (1979) permite identificar uma convergência importante: ambos não reduzem a compreensão do desenvolvimento humano centrada exclusivamente em processos cognitivos isolados. Suas ênfases, contudo, são diferentes. Vygotsky (1978) privilegia a mediação social, cultural e linguística, enquanto Wallon (1979) atribui maior centralidade à afetividade, ao movimento e à relação entre emoção e desenvolvimento.

Damásio e a integração entre corpo, emoção e cognição

Damásio (1996) amplia a discussão ao abordar a relação entre corpo, emoção e racionalidade. Sua perspectiva questiona a separação rígida entre razão e emoção ao evidenciar a relação entre estados corporais e emocionais e processos como tomada de decisão, julgamento e orientação do comportamento.

Essa contribuição estabelece uma ponte entre as dimensões cognitiva e emocional. Entretanto, sua utilização nesta pesquisa não implica reduzir a aprendizagem a mecanismos neurobiológicos. A contribuição de Damásio é articulada às perspectivas

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

psicológicas, socioculturais e pedagógicas.

Goleman e as competências socioemocionais

Goleman (2018) acrescenta à discussão a perspectiva das competências socioemocionais, destacando capacidades relacionadas ao reconhecimento e à regulação das emoções, à motivação, à empatia e às relações interpessoais.

No campo educacional, essa abordagem contribui para compreender que a aprendizagem envolve também recursos relacionados à autorregulação, à convivência e à capacidade de lidar com desafios.

Entretanto, as competências socioemocionais não devem ser tratadas como conjunto de habilidades isoladas acrescentadas a um currículo predominantemente cognitivo. Quando articuladas às demais perspectivas, podem ser compreendidas como dimensões inseridas em processos mais amplos de desenvolvimento, aprendizagem e interação.

Maturana e a dimensão relacional

Maturana (1998) contribui para aprofundar a dimensão relacional ao situar as emoções no fundamento da convivência humana. Nessa perspectiva, conhecer e relacionar-se não podem ser separados das formas de convivência estabelecidas pelos sujeitos.

A aproximação com Vygotsky (1978) ocorre na importância atribuída às relações e à interação, embora os fundamentos explicativos sejam distintos. Enquanto a perspectiva

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

histórico-cultural enfatiza a mediação social, a linguagem e a apropriação de significados, Maturana (1998) amplia essa discussão ao destacar a relação entre emoção, linguagem e convivência.

Illeris e a aprendizagem multidimensional

Illeris (2013) oferece uma contribuição particularmente relevante para a articulação das dimensões discutidas. Sua concepção de aprendizagem considera a interação entre processos cognitivos, dimensões emocionais e motivacionais e relações estabelecidas com o ambiente.

A aprendizagem, nessa perspectiva, não se restringe à aquisição de conteúdos, envolvendo também construção de significado, envolvimento subjetivo e participação em contextos sociais.

Illeris exerce, assim, uma função integradora no referencial desta pesquisa, sem que isso signifique considerá-lo superior às demais perspectivas. Sua contribuição está em oferecer uma formulação que aproxima dimensões que aparecem distribuídas entre diferentes referenciais.

Quadro 1

Síntese comparativa das perspectivas teóricas

Perspectiva	Contribuição central	Especificidade	Função no estudo
Vygotsky	Aprendizagem e desenvolvimento como processos mediados social e	Mediação, linguagem e afetividade	Compreender a aprendizagem como processo socialmente situado

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

	culturalmente		
Piaget	Construção ativa do conhecimento	Assimilação, acomodação e reorganização cognitiva	Compreender processos de construção do conhecimento
Wallon	Integração entre afetividade, movimento e cognição	Centralidade da afetividade no desenvolvimento	Fundamentar a dimensão afetiva do desenvolvimento
Damásio	Relação entre corpo, emoção e processos racionais	Integração neurobiológica entre emoção e cognição	Fundamentar a interdependência entre emoção e cognição
Goleman	Competências socioemocionais	Regulação emocional, motivação e relações	Analisar dimensões socioemocionais e autorregulação
Maturana	Emoção, linguagem e convivência	Dimensão relacional da experiência humana	Ampliar a compreensão da aprendizagem como experiência relacional
Illeris	Aprendizagem multidimensional	Articulação entre dimensões cognitivas, emocionais e sociais	Oferecer matriz integradora para interpretar a aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base nos referenciais discutidos na pesquisa.

Articulação das perspectivas teóricas

O quadro evidencia que as perspectivas mobilizadas não constituem formulações equivalentes nem podem ser reduzidas a uma única explicação da aprendizagem. Suas

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

diferenças de ênfase permitem compreender o fenômeno a partir de dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e relacionais, preservando as especificidades de cada matriz teórica.

Essa complementaridade constitui um dos fundamentos da análise desenvolvida nesta pesquisa. A aproximação entre as diferentes perspectivas não busca produzir uma síntese artificial nem estabelecer uma teoria única pela soma de suas proposições. Busca, antes, identificar relações entre contribuições distintas e compreender como elas podem dialogar na interpretação da aprendizagem. Nesse sentido, o quadro sistematiza as principais linhas teóricas mobilizadas e explicita sua função na construção do argumento da pesquisa.

2.3 Desenvolvimento integral e especificidades da aprendizagem no Ensino Fundamental II

A compreensão da aprendizagem como fenômeno complexo conduz à necessidade de considerar o desenvolvimento humano em sua integralidade. Essa perspectiva ultrapassa concepções que restringem a finalidade da educação ao domínio de conteúdos e ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, reconhecendo também dimensões emocionais, sociais, culturais e relacionadas à produção de sentidos.

Morin (2005) contribui para essa compreensão ao defender uma concepção de educação capaz de reconhecer a articulação entre dimensões biológicas, cognitivas, afetivas, sociais, culturais e simbólicas.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Essa perspectiva aproxima-se da concepção multidimensional de aprendizagem desenvolvida por Illeris (2013), segundo a qual aprender envolve dimensões relacionadas à construção de conhecimentos, às experiências emocionais e motivacionais e à interação com o ambiente.

Para fins analíticos, esta pesquisa organiza o desenvolvimento integral em três dimensões interdependentes:

1. dimensão cognitiva;
2. dimensão socioemocional;
3. dimensão simbólico-existencial.

Essa organização não estabelece divisões rígidas. As dimensões são separadas apenas para favorecer a análise, reconhecendo que, nas experiências educativas concretas, elas se influenciam continuamente.

Dimensão cognitiva

A dimensão cognitiva envolve processos relacionados à construção, organização, reorganização e utilização do conhecimento, incluindo atenção, memória, pensamento, linguagem, resolução de problemas, pensamento crítico, planejamento e autorregulação.

O estudante é compreendido como sujeito ativo que interpreta, questiona, relaciona conhecimentos e reorganiza suas compreensões diante de novas experiências.

Essa concepção dialoga com Piaget (1977), ao considerar processos de assimilação e acomodação, e com Vygotsky (1978), ao considerar a mediação social e cultural do

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

desenvolvimento.

Dimensão socioemocional

A dimensão socioemocional compreende experiências relacionadas às emoções, autorregulação, motivação, empatia, convivência e participação nas relações sociais.

Wallon (1979), Damásio (1996) e Goleman (2018) contribuem para essa discussão a partir de perspectivas diferentes.

Essa dimensão, entretanto, não deve ser tratada como conjunto de habilidades independente da aprendizagem acadêmica. As experiências emocionais participam das condições nas quais o estudante enfrenta desafios, persiste diante das dificuldades, organiza sua participação e estabelece relações.

Isso não significa afirmar que o desenvolvimento socioemocional determine automaticamente o desempenho escolar.

Dimensão simbólico-existencial

A dimensão simbólico-existencial considera produção de sentidos, identidade, valores e atribuição de significado às experiências.

Morin (2005) contribui para compreender a educação como processo que envolve conhecimento, identidade, relações e responsabilidade.

A escola constitui não apenas espaço de transmissão de conhecimentos, mas também ambiente de convivência, reconhecimento, participação e produção de significados.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Ensino Fundamental II

Essa perspectiva é particularmente relevante no Ensino Fundamental II, etapa em que os estudantes vivenciam transformações importantes em suas relações com o conhecimento, com os pares, com os professores e consigo mesmos.

É necessário, contudo, evitar generalizações sobre todos os adolescentes. As experiências de desenvolvimento são atravessadas por fatores individuais, familiares, culturais, sociais e escolares.

As demandas cognitivas também se tornam progressivamente mais complexas, envolvendo maior abstração, argumentação, resolução de problemas, interpretação de diferentes linguagens e crescente autonomia.

A autorregulação ocupa posição de interface entre dimensões cognitivas e socioemocionais. Planejar, monitorar a própria compreensão, reconhecer dificuldades, modificar estratégias e persistir diante de obstáculos envolve simultaneamente processos cognitivos e disposições motivacionais e emocionais.

A mediação docente, portanto, continua fundamental, mas não deve ser confundida com controle dos processos internos do estudante. O professor organiza condições, oferece desafios, estabelece mediações e cria oportunidades de participação.

Essa perspectiva também considera as relações entre pares, que podem favorecer cooperação e construção coletiva de conhecimentos, mas também envolver conflitos, exclusões e dificuldades de participação.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Assim, desenvolvimento integral não significa ausência de conflitos ou dificuldades. Significa reconhecer essas dimensões como parte da experiência educativa e criar condições para que sejam pedagogicamente trabalhadas.

A integração entre cognição e emoção também não deve ser reduzida a atividades classificadas como emocionais. Uma atividade emocionalmente envolvente pode produzir pouca aprendizagem conceitual, assim como uma atividade intelectualmente exigente pode dificultar a participação se desconsiderar condições relacionais e motivacionais.

O desenvolvimento integral, portanto, funciona nesta pesquisa como categoria conceitual de articulação, conectando cognição, emoção, relações sociais e produção de significados.

2.4 Mediação pedagógica e condições da aprendizagem

A compreensão da aprendizagem como processo cognitivo, emocional, social e culturalmente situado implica reconhecer a prática pedagógica como espaço de mediação entre estudantes, conhecimentos e condições concretas da escolarização.

Na perspectiva de Vygotsky (1978), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre mediante processos de mediação social e cultural. A aprendizagem desenvolve-se nas interações com outros sujeitos, por meio da linguagem e de instrumentos culturalmente construídos.

A mediação pedagógica não deve ser compreendida como simples intervenção técnica do professor sobre o estudante. Envolve a organização de situações nas quais o

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

conhecimento possa ser problematizado, discutido, relacionado às experiências anteriores e reconstruído.

Essa perspectiva também evita uma oposição simplista entre ensino centrado no professor e ensino centrado no estudante. Uma prática mediadora exige intencionalidade pedagógica, mas reconhece a participação ativa do estudante.

Estratégias como investigação, resolução de problemas, colaboração, projetos e discussão podem favorecer a participação intelectual quando articuladas a objetivos curriculares claros e à mediação docente.

A aprendizagem significativa, conforme Ausubel (2003), também depende da relação entre novos conhecimentos e conhecimentos previamente construídos. Contextualizar, nesse sentido, não significa abandonar conhecimentos sistematizados, mas estabelecer relações que favoreçam sua compreensão.

Autorregulação e autonomia

A autorregulação constitui uma dimensão de interface entre cognição e emoção. Zimmerman (2002) relaciona-a ao planejamento, monitoramento e avaliação da própria aprendizagem, enquanto Bandura (1997) contribui para compreender o papel da autoeficácia na mobilização e persistência diante das tarefas.

No Ensino Fundamental II, essa questão ganha importância diante das crescentes exigências de organização dos estudos, leitura, interpretação, argumentação e resolução de problemas.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A autonomia, entretanto, precisa ser construída progressivamente e acompanhada de mediação adequada.

Relações pedagógicas e clima escolar

A mediação pedagógica ocorre em um espaço atravessado pelas relações entre professores, estudantes e pares. O clima escolar constitui, portanto, condição relevante para compreender como dimensões cognitivas e emocionais se articulam nas experiências educativas.

A literatura mobilizada discute relações entre apoio docente, pertencimento, segurança e participação (Chernyshenko et al., 2018; OECD, 2021). A interpretação dessas relações exige cautela, especialmente porque parte da literatura apresenta associações e não permite estabelecer causalidade direta. O pertencimento, o reconhecimento e o apoio podem contribuir para condições mais favoráveis de participação, mas não substituem os desafios intelectuais próprios da aprendizagem.

Também é necessário evitar a individualização de problemas institucionais. O clima escolar não depende apenas das características emocionais de um professor; cultura institucional, liderança, organização do trabalho e condições de ensino também participam de sua constituição.

Tecnologias digitais como mediação

As tecnologias digitais constituem outra dimensão das condições contemporâneas de aprendizagem. Seu acesso não caracteriza, por si só, inovação pedagógica.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Mishra e Koehler (2006), por meio do modelo TPACK (Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo), destacam a articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo. Ertmer (1999) e Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) chamam atenção para as crenças docentes e as condições institucionais relacionadas à adoção pedagógica das tecnologias.

Turkle (2017) e Castells (2013) contribuem para compreender transformações nas formas de interação, comunicação e acesso ao conhecimento.

Entretanto, não é adequado afirmar que tecnologias necessariamente prejudicam ou favorecem a aprendizagem. Seus efeitos dependem da finalidade, do contexto, da forma de uso, das características dos estudantes e da mediação pedagógica.

Avaliação formativa, feedback e metacognição

A avaliação constitui outra dimensão da prática pedagógica. Black e Wiliam (2009) contribuem para compreender a avaliação formativa como processo contínuo de acompanhamento, identificação de dificuldades e orientação dos percursos de aprendizagem.

Hattie e Timperley (2007) discutem o feedback como informação capaz de orientar o estudante sobre seu desempenho e os caminhos para avançar.

Zimmerman (2002) e Panadero et al. (2018) permitem relacionar autoavaliação e reflexão a processos de autorregulação.

Pekrun (2021) contribui para compreender as emoções acadêmicas relacionadas às

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

situações de aprendizagem e avaliação.

Instrumentos como portfólios, registros processuais, narrativas de aprendizagem, rubricas e autoavaliações podem ampliar as possibilidades de acompanhar não apenas resultados, mas também trajetórias e estratégias utilizadas pelos estudantes.

Assim, a avaliação pode ser compreendida como parte da própria mediação pedagógica, e não como etapa isolada do ensino.

Síntese da mediação pedagógica

A análise dessas dimensões permite compreender que a mediação pedagógica envolve uma rede de condições: organização das atividades, participação, engajamento, autorregulação, relações interpessoais, clima escolar, tecnologias e avaliação.

Nenhuma estratégia isolada produz, por si mesma, a integração entre cognição e emoção.

O elemento articulador é a intencionalidade pedagógica, associada a objetivos curriculares, conhecimentos científicos, compreensão dos estudantes e acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Essa perspectiva também impede que a integração entre cognição e emoção seja transformada em prescrição metodológica.

2.5 Educação, equidade, inclusão e sustentabilidade social

A aprendizagem ocorre em contextos sociais concretos. Por isso, a discussão sobre cognição, emoção e aprendizagem precisa considerar as condições de acesso, participação,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

permanência, inclusão e reconhecimento dos estudantes.

No contexto brasileiro, a educação é reconhecida como direito social. A efetivação desse direito ultrapassa o acesso formal à escola e envolve condições de permanência, participação e qualidade.

Saviani (2008), Libâneo (2013) e Paro (1998) permitem situar a escola como instituição social inserida em relações políticas, culturais e pedagógicas mais amplas.

Freire (1996) contribui para compreender a educação como prática dialógica e participação na construção do conhecimento.

Equidade e inclusão

Equidade e igualdade não devem ser tratadas como conceitos equivalentes. A igualdade remete à garantia de direitos e oportunidades comuns; a equidade exige considerar diferenças e barreiras que fazem com que sujeitos não partam das mesmas condições.

A inclusão não se limita à presença física do estudante na escola. Envolve participação, aprendizagem, comunicação e pertencimento.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece princípios relacionados à garantia do direito à educação e ao enfrentamento de barreiras.

Vygotsky (1978) contribui para compreender a importância das mediações sociais e culturais, enquanto Wallon (1979) evidencia a dimensão afetiva e relacional do desenvolvimento.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A inclusão, entretanto, não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Infraestrutura, recursos, formação e organização institucional também condicionam sua efetivação.

Educação ambiental e sustentabilidade

A educação ambiental permite articular conhecimentos escolares, experiências concretas, valores, atitudes e responsabilidade coletiva.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999) estabelece princípios relacionados à construção de conhecimentos, valores e práticas voltados à conservação ambiental e à sustentabilidade.

Projetos, investigação, problematização e participação podem favorecer articulações entre conhecimento, experiência e responsabilidade.

A educação ambiental, entretanto, não deve ser reduzida a atividade prática isolada. Seu valor pedagógico depende da relação entre experiência, conhecimento sistematizado, reflexão e participação.

Sustentabilidade Social e ESG

A discussão estabelece uma aproximação com a dimensão Social do ESG, mas essa aproximação precisa permanecer delimitada.

O ESG não constitui, nesta dissertação, teoria da aprendizagem nem referencial utilizado para explicar diretamente a relação entre cognição e emoção. Sua função é contextualizar a relevância social da formação educacional em termos de inclusão,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

equidade, bem-estar, participação, responsabilidade social e desenvolvimento humano.

Essa delimitação é importante para evitar que o ESG se transforme em segundo objeto da pesquisa.

A relação pode ser sintetizada conceitualmente como:

educação como direito → equidade → inclusão → participação → pertencimento → desenvolvimento integral → responsabilidade social**.**

Essa cadeia constitui uma articulação conceitual, e não uma relação causal demonstrada pelo corpus.

2.6 Marcos curriculares e políticas educacionais: BNCC, formação integral e condições de implementação

As práticas educativas são influenciadas por legislações, diretrizes curriculares, políticas públicas e condições institucionais.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas relacionadas à universalização, permanência, equidade e qualidade da educação básica (Brasil, 2014).

Embora o PNE não seja formulado especificamente em torno da relação entre cognição e emoção, oferece um marco para compreender condições estruturais que interferem no desenvolvimento integral.

BNCC e formação integral

A Base Nacional Comum Curricular constitui marco central da educação brasileira.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Homologada em 2017, estabelece aprendizagens essenciais e organiza sua proposta em torno de competências e habilidades (Brasil, 2017). Sua relevância para esta pesquisa está na concepção de formação humana integral.

É necessário, entretanto, distinguir convergência normativa de equivalência teórica. A BNCC é documento curricular; Vygotsky, Wallon, Piaget, Damásio, Illeris e os demais autores constituem referenciais teóricos.

A BNCC não propõe, portanto, uma teoria específica da relação entre cognição e emoção. Sua função é oferecer um marco curricular no qual determinadas dimensões da formação integral são reconhecidas.

As Competências Gerais articulam conhecimentos, pensamento crítico, argumentação, comunicação, cultura digital, autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

Essa organização permite identificar aproximações entre competências cognitivas e socioemocionais. Entretanto, a presença dessas competências no documento não comprova que as práticas pedagógicas brasileiras já tenham conseguido integrar cognição e emoção.

Existe uma distância entre:

diretriz nacional → currículo do sistema → projeto pedagógico da escola → planejamento docente → situação concreta de aprendizagem.

Cada nível envolve interpretações e condições próprias.

BNCC no Ensino Fundamental II

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

No Ensino Fundamental II, a BNCC organiza aprendizagens que exigem progressiva ampliação da autonomia intelectual, argumentação, resolução de problemas e mobilização de conhecimentos em situações diversas.

Essa característica reforça a importância de uma concepção de aprendizagem que articule processos cognitivos e dimensões relacionais e socioemocionais.

Entretanto, a BNCC não determina um método pedagógico único.

Políticas e implementação

A existência de uma política educacional não garante automaticamente sua implementação. Formação docente, recursos, gestão, organização curricular, condições de trabalho e contexto sociocultural interferem na concretização das orientações normativas.

Essa distinção é essencial para a pesquisa porque evita uma conclusão simplista segundo a qual a existência da BNCC significaria que a integração entre cognição e emoção já estivesse efetivamente incorporada às práticas escolares.

Políticas de convivência, prevenção da violência e proteção dos estudantes também podem ser compreendidas como parte das condições institucionais da aprendizagem.

Entretanto, uma política de convivência não produz automaticamente determinado resultado cognitivo. Sua importância está em estabelecer condições institucionais potencialmente favoráveis às relações educativas.

Formação docente

A implementação de orientações relacionadas à formação integral, inclusão,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

cultura digital e competências socioemocionais depende também da formação dos profissionais da educação.

O professor não é mero executor de políticas curriculares. Ele interpreta orientações, adapta propostas e toma decisões pedagógicas.

Ao mesmo tempo, essa autonomia profissional não elimina a responsabilidade dos sistemas educacionais de oferecer condições adequadas de formação e trabalho.

Políticas curriculares, equidade e ESG

A discussão também permite aprofundar a relação contextual com a dimensão Social do ESG.

Políticas relacionadas à equidade, inclusão, formação integral, convivência e participação dialogam com questões de pertencimento, diversidade, desenvolvimento humano e responsabilidade social.

O objeto central, contudo, permanece: a inter-relação entre cognição e emoção na aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

O ESG funciona como horizonte contextual, ampliando a relevância social da problemática sem constituir novo objeto investigativo.

Síntese do referencial teórico

A análise desenvolvida neste capítulo permite compreender a aprendizagem como fenômeno multidimensional, no qual cognição, emoção, relações sociais, cultura, contexto e produção de significados se articulam.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

As diferentes perspectivas teóricas não são tratadas como equivalentes. Elas contribuem a partir de níveis e enfoques distintos:

- Vygotsky: mediação social e cultural;
- Piaget: construção cognitiva;
- Wallon: afetividade e desenvolvimento;
- Damásio: integração entre corpo, emoção e cognição;
- Goleman: competências socioemocionais;
- Maturana: emoção, linguagem e convivência;
- Illeris: aprendizagem multidimensional;
- Morin: complexidade e articulação das dimensões humanas.

Essas perspectivas são relacionadas às condições de mediação pedagógica, desenvolvimento integral, clima escolar, avaliação, tecnologias, inclusão, políticas educacionais e sustentabilidade social.

A síntese teórica não pretende produzir uma teoria única da aprendizagem. Seu propósito é estabelecer uma arquitetura conceitual interdisciplinar que permita interpretar, no capítulo de resultados, como a literatura selecionada aborda a inter-relação entre cognição e emoção e quais implicações podem ser identificadas para a prática pedagógica.

Essa distinção é fundamental: o capítulo 2 estabelece os referenciais teóricos; o capítulo 3 explicita como a literatura foi selecionada e analisada; os capítulos seguintes apresentam e interpretam os achados produzidos pela revisão.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Capítulo 3

Metodologia

3.1 Abordagem e delineamento da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica sistematizada, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo, orientada pela questão de pesquisa acerca da inter-relação entre cognição e emoção no processo de aprendizagem e de suas implicações para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

A escolha da abordagem qualitativa decorre da natureza do objeto investigado, que envolve dimensões cognitivas, emocionais, relacionais, culturais e pedagógicas. Nesse contexto, a finalidade da investigação não consiste em mensurar isoladamente variáveis ou estabelecer relações causais, mas em compreender como diferentes produções científicas abordam as relações entre cognição, emoção e aprendizagem, identificando aproximações, diferenças, recorrências, tensões e implicações para o campo educacional.

O caráter analítico-interpretativo decorre da intenção de ultrapassar a descrição das obras consultadas, buscando estabelecer relações entre conceitos, argumentos, resultados, perspectivas teóricas e implicações pedagógicas. Dessa maneira, a revisão foi conduzida como processo de leitura, organização, extração, codificação, categorização, comparação e interpretação da literatura, e não apenas como levantamento bibliográfico.

O delineamento adotado possibilitou reunir e confrontar produções provenientes de diferentes campos relacionados ao problema investigado, preservando a especificidade de

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

suas contribuições e evitando a redução do fenômeno educativo a uma única perspectiva explicativa.

3.2 Tipo de revisão e protocolo adotado

A investigação foi desenvolvida mediante **revisão bibliográfica sistematizada**, compreendida como procedimento organizado para identificação, seleção, organização e análise da produção relacionada ao objeto de estudo.

Para conferir maior transparência ao percurso de identificação e seleção das produções, foi adotado como referência o protocolo PRISMA — Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, conforme Page et al. (2021).

O PRISMA foi utilizado como estrutura de organização e relato do processo de revisão, especialmente nas etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. Sua utilização foi adaptada às características qualitativas e analítico-interpretativas desta pesquisa, não implicando a realização de meta-análise ou de síntese estatística dos resultados.

A adoção dessa estrutura permitiu explicitar o percurso entre o levantamento inicial da literatura e o conjunto de produções considerado na etapa final da revisão.

Assim, o PRISMA foi empregado como recurso de transparência e rastreabilidade do processo de seleção, enquanto a análise propriamente dita foi realizada mediante procedimentos qualitativos de organização, categorização, comparação e interpretação do material.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

3.3 Fontes de informação e estratégia de busca

A busca bibliográfica foi realizada em bases e fontes acadêmicas nacionais e internacionais relacionadas à produção científica nas áreas de educação, psicologia, aprendizagem e campos interdisciplinares.

Foram consultadas:

- Scopus;
- Web of Science;
- SciELO;
- ERIC;
- Portal de Periódicos CAPES;
- Google Scholar;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A utilização de fontes de diferentes abrangências teve como finalidade ampliar o alcance da revisão e contemplar produções provenientes de diferentes contextos acadêmicos e áreas de conhecimento.

O levantamento foi realizado ao longo de aproximadamente dois meses, contemplando produção situada no recorte temporal de 1990 a 2024.

A estratégia de busca foi estruturada a partir dos conceitos centrais da investigação, envolvendo principalmente cognição, emoção, aprendizagem, neurociência educacional e prática pedagógica.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Foram empregados descritores em português, inglês e espanhol, combinados por operadores booleanos. Entre as combinações registradas no percurso da pesquisa encontram-se:

- “cognição AND emoção AND aprendizagem”;
- “cognition AND emotion AND learning”;
- “neurociência educacional AND aprendizagem”;
- “emotional learning AND teaching practice”.

Essas combinações buscaram localizar produções relacionadas aos diferentes eixos conceituais da investigação. A estratégia de busca foi seguida por procedimentos sucessivos de triagem, leitura e organização das produções consideradas pertinentes ao objeto da pesquisa.

A descrição da estratégia é mantida nos limites da documentação disponível, sem atribuir às diferentes bases procedimentos específicos, filtros ou combinações adicionais que não estejam registrados no percurso da pesquisa.

3.4 Critérios de elegibilidade e processo de seleção

A seleção das produções foi orientada pela pertinência em relação ao objeto, à questão norteadora e aos objetivos da investigação.

Foram consideradas produções relacionadas aos seguintes eixos temáticos:

- cognição e processos cognitivos;
- emoção e processos socioemocionais;

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

- aprendizagem;
- neurociência educacional;
- mediação pedagógica;
- práticas docentes;
- clima emocional e escolar;
- desenvolvimento integral;
- competências socioemocionais;
- relações entre cognição, emoção e contexto educacional.

Também foram consideradas diferentes modalidades de produção, de acordo com sua contribuição para a investigação, distinguindo-se posteriormente sua natureza e função analítica.

Os registros foram submetidos inicialmente à análise de títulos e resumos e, quando considerados potencialmente pertinentes, à leitura do texto completo. Foram excluídos registros duplicados e produções que, após a análise de pertinência e elegibilidade, não apresentassem relação suficiente com o objeto ou com os objetivos da investigação.

O processo de seleção foi organizado de maneira sequencial, compreendendo identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

No fluxo metodológico registrado, foram inicialmente identificados 142 registros. Após a remoção de 32 duplicidades, permaneceram 110 registros para a etapa de triagem.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Nessa etapa, 25 registros foram excluídos. Na etapa de elegibilidade, 85 textos completos foram avaliados, dos quais 13 não foram incluídos. Ao final do percurso, foram registradas 72 produções para a etapa de análise.

Quadro 2

Processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das produções

Etapa	Procedimento	Quantidade
Identificação	Registros identificados nas bases e fontes consultadas	142
Duplicidades	Registros duplicados removidos	32
Triagem	Registros submetidos à análise inicial após remoção das duplicidades	110
Exclusão na triagem	Registros excluídos após análise inicial	25
Elegibilidade	Textos completos avaliados	85
Exclusão na elegibilidade	Textos completos não incluídos	13
Inclusão	Produções registradas na etapa final da revisão	72

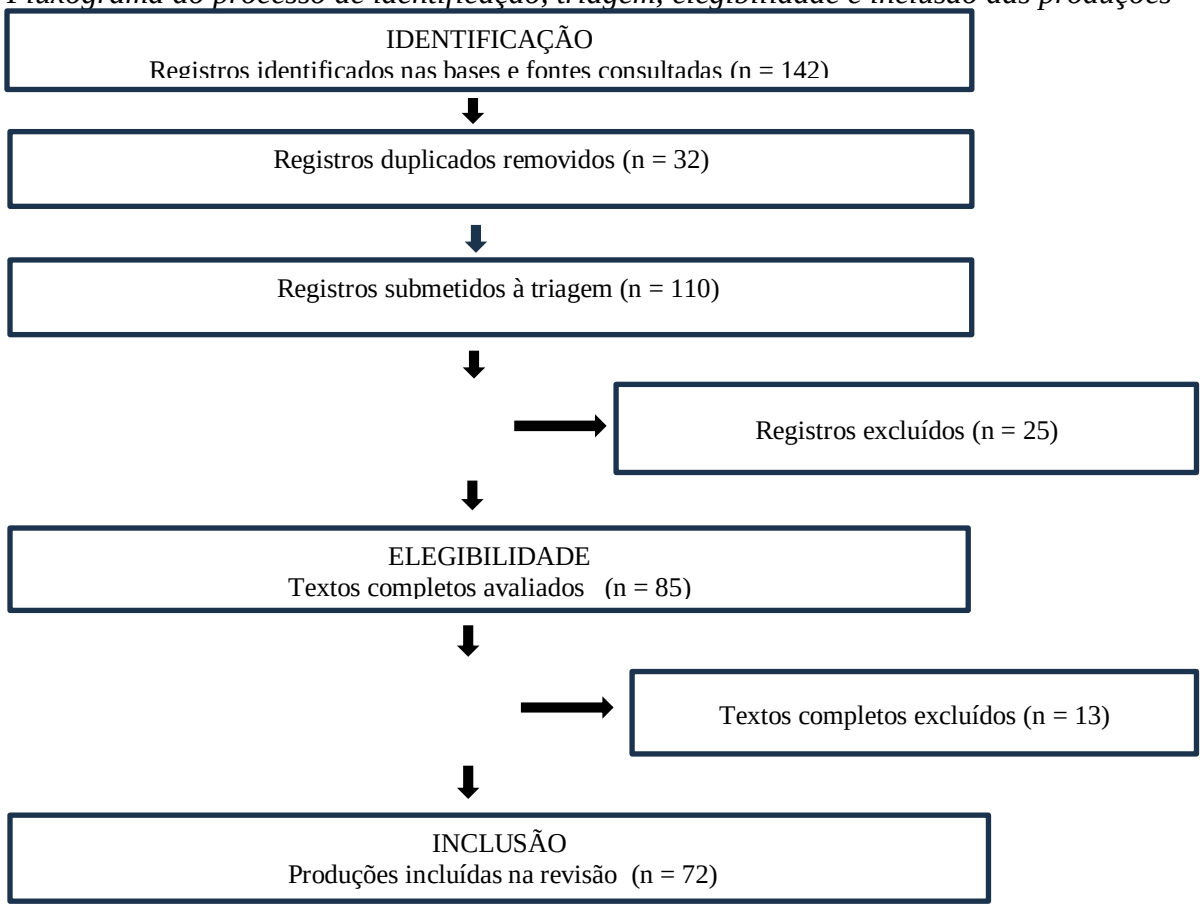
AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base no percurso metodológico registrado na pesquisa.

Nota: Os quantitativos apresentados correspondem ao fluxo de seleção registrado no desenvolvimento da revisão. As etapas de exclusão são apresentadas quantitativamente para explicitar a passagem entre as diferentes fases do processo.

O processo de seleção das produções é apresentado na Figura 1.

Figura 1
Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão das produções



Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base no percurso metodológico da pesquisa e

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

adaptado de Page et al. (2021).

O percurso de seleção resultou, portanto, em 72 produções registradas para a etapa analítica. Esse quantitativo corresponde ao conjunto final registrado no fluxo da revisão e não deve ser confundido com uma distribuição exclusiva das produções entre as categorias temáticas posteriormente construídas.

3.5 Caracterização das produções e instrumento de organização

Uma das etapas centrais da pesquisa consistiu na organização das produções selecionadas em uma matriz analítica de caracterização. A matriz foi utilizada para registrar, conforme aplicável a cada produção:

- autor e ano;
- título;
- base ou fonte de localização;
- tipo de produção;
- natureza da produção;
- participantes ou amostra;
- método ou desenho do estudo;
- objetivo;
- principais resultados ou contribuições;
- categoria analítica;
- relação com os critérios de seleção.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Essa organização permitiu diferenciar produções de natureza distinta. Foram consideradas separadamente:

a) estudos empíricos;

b) produções teóricas;

c) revisões e sínteses da literatura;

d) meta-análises ou sínteses quantitativas da literatura;

e) documentos institucionais ou normativos;

f) referências de natureza metodológica.

A presença de meta-análises entre as produções examinadas não significa que a presente pesquisa tenha realizado uma meta-análise. Essas produções foram consideradas como fontes secundárias, de acordo com sua natureza e finalidade, sem realização de síntese estatística própria.

Essa distinção é metodologicamente necessária porque uma meta-análise não equivale a um estudo empírico primário, assim como uma produção teórica não deve ser apresentada como evidência empírica.

A caracterização das produções teve, portanto, uma função analítica: permitir que cada fonte fosse interpretada de acordo com sua natureza, finalidade e tipo de contribuição, evitando a equiparação entre diferentes formas de produção do conhecimento.

Quadro 3

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Exemplos de produções de natureza empírica identificadas na literatura examinada

Autor/ Ano	Produção	Tipo de estudo/ desenho	Característica metodológica	Contribuição	Categoria
Humphrey, Lendrum e Wigelsworth (2010	Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme in Secondary Schools: National Evaluation	Avaliação de programa	Investigação da implementação e dos resultados do SEAL	Evidências sobre a implementação de programa voltado ao desenvolvimento socioemocional em escolas secundárias	Mediação pedagógica / clima emocional
OECD (2021)	Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills	Levantamento internacional	Análise de dados de estudantes, professores, pais e escolas, considerando competências socioemocionais e características contextuais	Evidências sobre competências socioemocionais e suas relações com características individuais, familiares e escolares	Competências socioemocionais / clima escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Nota: O quadro apresenta exemplos de produções de natureza empírica identificadas e caracterizadas durante a análise, não constituindo uma relação nominal integral das produções registradas no fluxo de seleção.

Quadro 4

Exemplos de produções teóricas e de síntese mobilizadas na análise

Autor/Ano	Natureza	Contribuição para a pesquisa	Categoria
Durlak et al. (2011)	Meta-análise	Síntese de	Cognição/emoção

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

		evidências sobre programas de aprendizagem socioemocional	
Tondeur et al. (2017)	Revisão sistemática	Síntese sobre crenças docentes e integração pedagógica de tecnologias	Práticas docentes
Hattie e Timperley (2007)	Revisão/síntese	Relação entre feedback e aprendizagem	Mediação pedagógica
Panadero, Andrade e Brookhart (2018)	Revisão/roadmap	Relações entre avaliação e autorregulação	Mediação pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Nota: As produções apresentadas constituem exemplos de fontes teóricas e de síntese mobilizadas na análise. Sua presença no quadro não implica classificação como estudo empírico primário nem, isoladamente, comprovação individual de pertencimento ao conjunto final de produções registradas no processo de revisão.

Além da literatura científica, documentos institucionais e normativos foram utilizados para contextualizar as discussões relacionadas às políticas educacionais, ao currículo e à formação integral. Entre esses documentos encontram-se, especialmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Objetivos de Desenvolvimento

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Sustentável (ODS).

Esses documentos não são tratados como estudos empíricos, mas como fontes normativas e contextuais, utilizadas para compreender o ambiente político-educacional no qual as questões investigadas se inserem.

3.6 Procedimentos de análise e construção das categorias

A sistematização das produções foi realizada mediante matriz analítica, utilizada como instrumento de registro e comparação das informações relevantes.

Para as produções empíricas, foram considerados, quando disponíveis, participantes ou amostra, contexto da investigação, desenho metodológico, instrumentos ou procedimentos, objetivo e principais resultados.

Para produções teóricas, revisões e sínteses, foram considerados objetivo, natureza da produção, perspectiva conceitual ou analítica, principais contribuições e relação com as categorias da pesquisa.

Esse procedimento permitiu evitar que informações de natureza distinta fossem tratadas como equivalentes. A matriz constituiu, portanto, não apenas um recurso de organização bibliográfica, mas um instrumento de sistematização analítica, utilizado para estabelecer relações entre as produções e as categorias construídas durante a revisão.

A análise do material foi realizada mediante articulação entre análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), e análise de conteúdo, conforme Bardin (2011). A análise temática foi utilizada para identificar padrões recorrentes de significado no

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

material examinado, enquanto a análise de conteúdo contribuiu para organizar, categorizar e interpretar sistematicamente os conteúdos relevantes.

Para assegurar coerência entre a descrição textual e o quadro metodológico, o procedimento analítico foi organizado em seis etapas:

1. Familiarização

Leitura exploratória dos textos selecionados, buscando compreender seus objetivos, argumentos, métodos e principais contribuições.

2. Extração

Registro das informações relevantes na matriz analítica, considerando a natureza e as características de cada produção.

3. Codificação

Identificação e organização de unidades temáticas relacionadas aos principais eixos da pesquisa.

4. Categorização

Agrupamento dos códigos e organização dos conteúdos em categorias temáticas.

5. Comparação

Confronto entre as produções, buscando identificar convergências, diferenças, recorrências e especificidades.

6. Interpretação

Articulação das categorias e dos conteúdos analisados com o referencial teórico,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

resultando em uma síntese crítica da literatura.

Quadro 5

Procedimentos de análise das produções

Etapa	Procedimento	Instrumento	Produto analítico
1. Familiarização	Leitura exploratória	Textos completos e registros	Compreensão inicial
2. Extração	Registro de informações relevantes	Matriz analítica	Dados organizados
3. Codificação	Identificação de unidades temáticas	Planilha analítica	Códigos iniciais
4. Categorização	Agrupamento dos códigos	Quadros comparativos	Categorias temáticas
5. Comparação	Confronto entre produções	Matriz e quadros	Convergências e diferenças
6. Interpretação	Articulação com referencial teórico	Análise interpretativa	Síntese crítica

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A construção das categorias ocorreu mediante o diálogo entre os conteúdos recorrentes identificados na literatura e os referenciais teóricos que fundamentam a investigação. O processo não consistiu simplesmente em distribuir autores previamente definidos entre categorias. As categorias foram refinadas a partir da leitura do material e posteriormente confrontadas com os conceitos centrais da pesquisa.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A análise permitiu organizar o material em quatro grandes eixos temáticos. O fato de uma mesma produção apresentar mais de uma dimensão temática não implica duplicação da produção. Uma mesma fonte pode contribuir para diferentes categorias analíticas, conforme o conteúdo efetivamente analisado. Dessa forma, a categorização representa uma organização dos conteúdos analisados, e não uma contagem independente de estudos.

Quadro 6

Eixos temáticos identificados na análise da literatura

Eixo temático	Foco analítico
1. Cognição e emoção como dimensões interdependentes	Relações entre processos cognitivos e emocionais na aprendizagem, incluindo atenção, memória, motivação, autorregulação, tomada de decisão e atribuição de significado.
2. Mediação pedagógica e participação na aprendizagem	Interações, escuta, feedback, avaliação, autorregulação e organização das situações de aprendizagem.
3. Vínculos, clima escolar e condições institucionais	Pertencimento, segurança, relações interpessoais, cultura escolar e condições institucionais e de trabalho.
4. Reconhecimento conceitual e implementação pedagógica	Distâncias, tensões e condições relacionadas à incorporação de uma perspectiva integrada nas práticas educativas.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Nota: Os eixos apresentados correspondem às categorias temáticas construídas no processo de análise. Uma mesma produção pode apresentar contribuições para mais de um eixo. Assim, a categorização temática não representa uma contagem independente de estudos nem uma distribuição exclusiva das produções.

Após a categorização, as contribuições das produções foram comparadas com o objetivo de identificar convergências conceituais, diferenças teóricas, recorrências metodológicas, tendências na literatura, lacunas e implicações para a prática pedagógica.

A síntese não foi construída mediante simples soma das conclusões dos autores. Procurou-se estabelecer relações entre diferentes perspectivas, considerando suas especificidades e seus limites. Dessa maneira, autores de matrizes distintas não foram tratados como concorrentes necessariamente excludentes, mas como contribuições capazes de iluminar diferentes dimensões do fenômeno investigado.

O percurso metodológico pode ser sintetizado na seguinte cadeia:
questão de pesquisa → descritores → busca → triagem → elegibilidade → organização → familiarização → extração → codificação → categorização → comparação → interpretação.

Essa sequência estabelece a articulação entre a questão norteadora, os procedimentos de seleção, a organização do material e a construção da síntese analítico-interpretativa.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

É importante destacar que o referencial teórico orienta a interpretação do material, mas não constitui, por si só, evidência proveniente do corpus. Do mesmo modo, os autores e conceitos discutidos no Capítulo 2 não são automaticamente classificados como estudos incluídos na revisão. A natureza e a função de cada produção foram consideradas conforme sua presença e caracterização no material analisado.

3.7 Rigor, rastreabilidade e limites do estudo

O rigor da investigação foi buscado mediante a explicitação das etapas do processo de revisão e pela sistematização das informações em matriz analítica.

A rastreabilidade foi favorecida pelo registro de autoria, ano, natureza da produção, objetivos, método, contribuições e categoria analítica, quando essas informações eram aplicáveis e estavam disponíveis na fonte analisada.

Outro procedimento importante consistiu na distinção entre produção empírica, produção teórica, revisão, síntese, documento normativo e referência metodológica. Essa classificação reduz o risco de utilizar uma revisão, uma obra teórica ou um documento normativo como se constituísse evidência empírica primária.

A análise também procurou preservar a fidelidade às fontes, distinguindo aquilo que constitui resultado apresentado pela literatura daquilo que corresponde à interpretação realizada pelo pesquisador. Essa distinção é particularmente importante para evitar que contribuições teóricas sejam apresentadas como achados do corpus.

Por se tratar de uma investigação bibliográfica sistematizada, os resultados estão

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

condicionados às características da literatura localizada e às possibilidades de interpretação das fontes analisadas.

A pesquisa não envolveu coleta direta de dados em escolas, entrevistas com professores ou estudantes, observação de aulas ou aplicação de instrumentos junto a participantes. Consequentemente, as interpretações produzidas não devem ser entendidas como generalizações decorrentes de pesquisa de campo própria.

Por outro lado, o delineamento possibilita reunir e confrontar diferentes perspectivas sobre cognição, emoção e aprendizagem, favorecendo a identificação de convergências, tensões e lacunas na literatura.

Sua principal potencialidade reside, portanto, na construção de uma síntese analítico-interpretativa interdisciplinar, capaz de aproximar contribuições da psicologia, neurociência, teorias da aprendizagem e educação.

3.8 Aspectos éticos

A pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental, sem participação direta de seres humanos ou coleta de dados identificáveis de participantes.

Os procedimentos foram conduzidos com atenção à fidelidade das fontes, à identificação dos autores e à adequada referenciação das produções utilizadas.

A pesquisa observa as normas acadêmicas adotadas pela instituição e as orientações de apresentação bibliográfica da APA, 7ª edição.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Capítulo 4

Resultados, análise e discussão da revisão bibliográfica

4.1 Apresentação dos resultados e percurso analítico

Este capítulo apresenta e interpreta os resultados da revisão bibliográfica sistematizada, tendo como foco a forma como a literatura científica compreende a inter-relação entre cognição e emoção no processo de aprendizagem e suas possíveis implicações para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

A análise foi desenvolvida segundo os procedimentos definidos no capítulo metodológico, envolvendo leitura, organização, codificação, categorização, comparação e interpretação das produções selecionadas. O percurso de identificação e seleção foi estruturado com apoio do protocolo PRISMA e articulado aos procedimentos qualitativos de análise temática e análise de conteúdo.

O processo registrado na pesquisa compreendeu 142 registros inicialmente identificados. Após as etapas de remoção de duplicidades e triagem, 110 produções permaneceram para a etapa seguinte. Na etapa de elegibilidade, 85 textos completos foram avaliados, resultando em 72 produções incluídas na etapa analítica.

A análise não se restringiu à frequência das produções. Buscou identificar relações, recorrências, aproximações, diferenças, convergências, tensões e lacunas presentes na literatura. Por essa razão, os resultados são apresentados predominantemente de forma qualitativa e interpretativa, em articulação com o problema e os objetivos da investigação.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

É importante distinguir, nesse percurso, aquilo que constitui resultado apresentado pelas produções analisadas da interpretação realizada pelo pesquisador. Os estudos selecionados apresentam diferentes perspectivas sobre aprendizagem, cognição, emoção, relações sociais, mediação pedagógica e contexto. A presente análise aproxima essas contribuições sem pressupor equivalência entre seus fundamentos teóricos ou metodológicos.

A leitura comparativa permitiu organizar os resultados em **quatro eixos analíticos**, que não representam categorias isoladas, mas diferentes perspectivas para compreender um mesmo fenômeno educacional complexo:

. cognição e emoção como dimensões interdependentes;

. mediação pedagógica e participação na aprendizagem;

. vínculos, clima escolar e condições institucionais;

. reconhecimento conceitual e implementação pedagógica.

Essa organização permite apresentar os resultados de maneira contínua, evitando a fragmentação excessiva e preservando a relação entre os diferentes níveis de análise.

4.2 Eixos centrais identificados na literatura

Cognição e emoção como dimensões interdependentes

O primeiro eixo evidencia que a literatura examinada apresenta recorrentes aproximações entre processos cognitivos e emocionais. Atenção, memória, motivação, tomada de decisão, autorregulação e construção de significados aparecem frequentemente

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

relacionadas a experiências emocionais e às condições nas quais os estudantes participam das situações de aprendizagem.

Essa convergência não significa, entretanto, que todos os estudos adotem a mesma explicação para essa relação. Perspectivas neurocientíficas enfatizam determinados mecanismos relacionados ao funcionamento cerebral e aos processos emocionais; abordagens psicológicas focalizam motivação, autorregulação e emoções acadêmicas; perspectivas socioculturais situam esses processos nas relações e na experiência social.

O resultado mais consistente, portanto, não é a demonstração de uma relação causal simples, mas o reconhecimento de que explicações exclusivamente cognitivas ou exclusivamente emocionais são insuficientes para abarcar a complexidade da aprendizagem.

A literatura também indica que experiências emocionais não produzem automaticamente determinado resultado acadêmico. Condições como segurança, pertencimento, motivação e reconhecimento podem favorecer determinadas possibilidades de participação, enquanto situações de insegurança, estresse ou desengajamento podem dificultar a permanência do estudante nas tarefas. Essas relações, contudo, dependem do contexto e das características das experiências educativas.

Desse modo, o primeiro eixo permite compreender cognição e emoção como dimensões relacionadas, sem transformá-las em variáveis independentes ou estabelecer entre elas relações causais que a revisão não permite demonstrar.

Mediação pedagógica e participação na aprendizagem

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

O segundo eixo desloca a análise dos processos individuais para as situações concretas de ensino e aprendizagem.

Os estudos examinados indicam que a relação entre cognição e emoção se manifesta em práticas de mediação, interação, feedback, avaliação, participação e autorregulação. A aprendizagem não ocorre apenas no interior do estudante, mas em situações nas quais conhecimentos são apresentados, discutidos, problematizados e reconstruídos.

A mediação pedagógica aparece, assim, como elemento que organiza as condições de participação intelectual e relacional. Isso inclui a organização das atividades, a qualidade das interações, a clareza dos objetivos, o acompanhamento dos estudantes e as oportunidades de reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem.

A literatura sobre avaliação formativa e feedback reforça essa dimensão ao evidenciar a importância do acompanhamento contínuo dos percursos de aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, ultrapassa a função de classificação e pode constituir parte do próprio processo de mediação.

Também se destaca a autorregulação, situada na interface entre processos cognitivos e emocionais. Planejar, monitorar, avaliar estratégias, reconhecer dificuldades e persistir diante de desafios envolve simultaneamente operações cognitivas e disposições motivacionais e emocionais.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

O resultado desse eixo, portanto, não é a identificação de uma técnica pedagógica específica como superior às demais. O que emerge é a relevância da qualidade da mediação e das condições de participação para a construção das aprendizagens.

Vínculos, clima escolar e condições institucionais

O terceiro eixo amplia a análise para as relações interpessoais e institucionais.

A literatura examinada evidencia a importância de aspectos como pertencimento, apoio docente, segurança, relações entre pares, reconhecimento e clima escolar. Esses elementos aparecem relacionados às condições de participação dos estudantes e às experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

O clima escolar, entretanto, não deve ser reduzido à dimensão emocional individual do professor ou do estudante. Ele também é constituído pela cultura institucional, pelas formas de organização do trabalho, pela liderança, pelas relações entre os diferentes atores escolares e pelas condições concretas de funcionamento da instituição.

Nesse sentido, os resultados aproximam a discussão sobre cognição e emoção das condições sociais e institucionais nas quais a aprendizagem acontece.

A referência à literatura da OECD, por exemplo, contribui para essa dimensão ao relacionar competências socioemocionais a características individuais e contextuais das experiências escolares. Sua função na dissertação é, portanto, complementar a compreensão das condições relacionais e contextuais, e não constituir fundamento específico da Pedagogia da Totalidade.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Esse eixo também reforça uma questão importante: não é adequado atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela construção do clima escolar ou pelas condições de aprendizagem. A ação docente ocorre dentro de estruturas institucionais que podem favorecer ou limitar as possibilidades de mediação pedagógica.

Reconhecimento conceitual e implementação pedagógica

O quarto eixo evidencia uma tensão recorrente entre o reconhecimento conceitual da importância da integração entre dimensões cognitivas, emocionais e relacionais e as condições concretas para sua incorporação às práticas educativas.

A literatura apresenta ampla produção sobre competências socioemocionais, aprendizagem, autorregulação, clima escolar, mediação e desenvolvimento integral. Entretanto, reconhecer conceitualmente a importância dessas dimensões não significa que sua integração esteja automaticamente consolidada nas escolas.

Entre a formulação de princípios educacionais e sua concretização existem diferentes níveis de mediação: políticas públicas, currículo, projeto pedagógico, formação docente, organização escolar, recursos disponíveis e condições de trabalho.

A existência de orientações normativas, portanto, não comprova sua implementação efetiva. Da mesma maneira, a existência de conhecimentos científicos sobre a relação entre cognição e emoção não significa que esses conhecimentos estejam necessariamente incorporados às práticas escolares.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

O resultado desse eixo revela, assim, uma distância entre reconhecimento conceitual e concretização pedagógica, cuja compreensão exige considerar tanto as decisões dos profissionais quanto as condições institucionais em que essas decisões são realizadas.

4.3 Convergências, tensões e lacunas da literatura

A leitura comparativa das produções permite identificar algumas convergências importantes: a primeira refere-se ao reconhecimento de que cognição e emoção não constituem dimensões completamente independentes. A segunda diz respeito à relevância das relações pedagógicas e da participação. A terceira envolve a importância do contexto escolar e das condições relacionais e institucionais. A quarta está relacionada à necessidade de superar interpretações excessivamente unidimensionais da aprendizagem.

Essas convergências, entretanto, não eliminam as diferenças entre os referenciais mobilizados. Os estudos apresentam diferentes objetos, métodos, níveis de análise e fundamentos epistemológicos. Por isso, não seria adequado transformá-los em uma única explicação homogênea.

Também existem tensões importantes: uma delas decorre da diferença entre explicações centradas em mecanismos individuais e aquelas que enfatizam relações sociais e contextuais. Outra aparece na passagem entre reconhecimento teórico e aplicação pedagógica. Uma terceira está relacionada ao risco de transformar conhecimentos científicos sobre emoção e aprendizagem em prescrições simplificadas.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A literatura também evidencia lacunas. Embora exista produção significativa sobre cognição, emoção, competências socioemocionais, mediação e clima escolar, permanecem desafios na articulação desses diferentes níveis de análise, especialmente quando se considera o contexto específico do Ensino Fundamental II.

A principal lacuna identificada pela revisão não é, portanto, a inexistência de estudos sobre cognição e emoção. Trata-se da necessidade de articular sistematicamente contribuições que frequentemente aparecem distribuídas entre diferentes campos e níveis explicativos.

4.4 Síntese dos resultados

Os resultados da revisão permitem compreender a aprendizagem como fenômeno no qual processos cognitivos e emocionais aparecem relacionados, mas cuja expressão ocorre em experiências pedagógicas, relacionais e institucionais concretas.

Os quatro eixos identificados representam diferentes ângulos de análise desse fenômeno. A interdependência entre cognição e emoção constitui o primeiro nível; a mediação pedagógica e a participação situam essa relação no cotidiano educativo; os vínculos e o clima escolar ampliam a análise para o plano interpessoal; e as condições institucionais evidenciam os limites e possibilidades de concretização das práticas.

O resultado central da análise não está, portanto, em demonstrar novamente que cognição e emoção se relacionam. Está em evidenciar que essa relação assume formas diferentes conforme as práticas pedagógicas, as relações educativas e as condições institucionais em que a aprendizagem ocorre.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A literatura oferece, assim, elementos suficientes para uma compreensão integrada, mas não apresenta uma formulação única capaz de reunir todas essas dimensões.

É precisamente nesse ponto que termina a função do Capítulo 4.

O capítulo identificou e interpretou os resultados. Não denomina ainda essa articulação como Pedagogia da Totalidade.

A passagem para essa denominação e organização conceitual será realizada no capítulo seguinte.

Capítulo 5

Síntese integradora e pedagogia da totalidade

5.1 Da análise dos resultados à síntese integradora

Os resultados apresentados no capítulo anterior permitem avançar da identificação de eixos temáticos para uma interpretação conjunta das dimensões que participam da aprendizagem no Ensino Fundamental II.

A síntese construída nesta pesquisa parte de uma constatação central: a aprendizagem não pode ser adequadamente compreendida quando processos cognitivos, experiências emocionais, relações interpessoais e condições contextuais são analisados como elementos completamente independentes.

Essa afirmação não significa que todas essas dimensões possuam a mesma natureza ou que possam ser reduzidas a uma única explicação. Ao contrário, sua articulação exige

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

preservar as diferenças entre os referenciais e reconhecer os diferentes níveis nos quais cada dimensão se manifesta.

A partir dos resultados da revisão, quatro dimensões podem ser organizadas como perspectivas analíticas complementares:

. dimensão cognitiva;

. dimensão emocional;

. dimensão relacional;

. dimensão contextual.

Essas dimensões não constituem compartimentos independentes. Representam diferentes perspectivas de um mesmo processo educativo.

A dimensão cognitiva refere-se aos processos envolvidos na construção, organização, utilização e reorganização do conhecimento.

A dimensão emocional diz respeito às experiências afetivas, motivacionais e de autorregulação que participam das situações de aprendizagem.

A dimensão relacional envolve interações, vínculos, participação, pertencimento, mediação e convivência.

A dimensão contextual compreende as condições sociais, culturais, pedagógicas e institucionais nas quais o processo educativo se desenvolve.

A contribuição dessa síntese não está, portanto, na criação de novos elementos, mas na organização das relações entre dimensões que a literatura examinada frequentemente

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

apresenta de forma distribuída. Ao articulá-las, a pesquisa propõe uma leitura integrada da aprendizagem no Ensino Fundamental II, preservando, contudo, as especificidades e os diferentes níveis de manifestação de cada dimensão.

5.2 Convergências, tensões e critérios de articulação

A síntese proposta não elimina as tensões identificadas na literatura.

Uma perspectiva integradora não significa reunir autores diferentes como se todos sustentassem a mesma teoria. As contribuições permanecem vinculadas aos seus respectivos fundamentos.

A articulação ocorre em outro nível: o nível interpretativo. Nesse sentido, a pesquisa identifica três princípios que permitem organizar a relação entre as quatro dimensões:

Integração — refere-se à necessidade de considerar conjuntamente processos que participam da experiência de aprendizagem, evitando reduções exclusivamente cognitivas ou exclusivamente emocionais.

Relacionalidade — destaca que a aprendizagem acontece em relações entre sujeitos, conhecimentos, práticas e instituições.

Contextualização — reconhece que os processos educativos ocorrem em condições sociais, culturais e institucionais concretas.

Esses princípios não constituem etapas de um método. Funcionam como critérios de leitura da complexidade da aprendizagem.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A síntese, portanto, não afirma que uma dimensão causa outra. Também não estabelece uma sequência linear entre elas.

5.3 Pedagogia da Totalidade: dimensões e princípios

A partir da articulação dos achados, esta dissertação utiliza a expressão para denominar a síntese analítico-interpretativa construída no âmbito da pesquisa.

A Pedagogia da Totalidade organiza quatro dimensões — cognitiva, emocional, relacional e contextual — articuladas pelos princípios de integração, relacionalidade e contextualização.

Quadro 7

Dimensões, princípios e síntese interpretativa da Pedagogia da Totalidade

Dimensão	Princípio	Síntese interpretativa
Cognitiva	Integração	Atenção, memória, pensamento, autorregulação e atribuição de significado participam da experiência de aprendizagem em relação com outras dimensões.
Emocional	Integração	Emoções, motivação e autorregulação participam das experiências de aprender e enfrentar desafios.
Relacional	Relacionalidade	A aprendizagem ocorre em interações pedagógicas,

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

		vínculos, participação, escuta e pertencimento.
Contextual	Contextualização	A experiência educativa ocorre em condições sociais, culturais, pedagógicas e institucionais concretas.
Mediação pedagógica	Articulação dos princípios	A prática pedagógica constitui espaço de articulação entre essas dimensões.

Nota: Elaboração própria, com base na síntese analítico-interpretativa dos estudos examinados na revisão bibliográfica.

5.4 Natureza e limites da Pedagogia da Totalidade

A contribuição original desta dissertação não está em afirmar que cognição e emoção possuem relação, pois essa relação já encontra respaldo na literatura analisada. Também não consiste na proposição de um método de ensino, uma intervenção ou um modelo de aplicação.

A contribuição encontra-se na articulação interpretativa das dimensões identificadas na revisão e na organização dessa articulação em torno do problema específico da pesquisa.

A expressão Pedagogia da Totalidade designa, portanto, uma síntese analítico-interpretativa, construída a partir da literatura examinada.

Ela não constitui uma teoria pedagógica estabelecida, um método de ensino ou uma intervenção cuja eficácia tenha sido demonstrada empiricamente por esta pesquisa.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Sua função, no âmbito desta dissertação, é oferecer uma lente de compreensão que permita relacionar processos cognitivos, experiências emocionais, relações educativas e condições contextuais sem reduzi-los a um único fator.

A validade dessa formulação permanece, consequentemente, no plano interpretativo. Sua aplicabilidade em situações concretas de ensino e aprendizagem requer investigação empírica posterior.

A heterogeneidade das produções analisadas também impede generalizações quantitativas ou afirmações de eficácia. A síntese construída deve ser compreendida dentro dos limites da literatura selecionada e dos procedimentos metodológicos empregados.

5.5 Síntese do capítulo

A síntese construída nesta pesquisa organiza a aprendizagem no Ensino Fundamental II a partir de quatro dimensões — cognitiva, emocional, relacional e contextual — articuladas pelos princípios de integração, relacionalidade e contextualização.

Sua contribuição consiste em reunir, em uma mesma arquitetura interpretativa, dimensões que aparecem distribuídas na literatura examinada.

A Pedagogia da Totalidade permanece, assim, como síntese analítico-interpretativa derivada da revisão, aberta à investigação posterior.

Com essa síntese estabelecida, o próximo capítulo desloca a discussão para uma questão distinta: quais implicações essa compreensão produz para a prática pedagógica?

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Capítulo 6

Implicações para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II

6.1 Da síntese interpretativa às implicações pedagógicas

Os resultados da revisão e a síntese construída no capítulo anterior permitem identificar algumas implicações para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

Essas implicações não constituem um método ou um conjunto de procedimentos obrigatórios. Representam possibilidades de reflexão sobre o trabalho educativo decorrentes da interpretação da literatura examinada.

A primeira implicação consiste em ampliar o olhar sobre a aprendizagem. O ensino pode considerar simultaneamente a construção do conhecimento, as condições de participação dos estudantes, as relações estabelecidas em sala e o contexto no qual o trabalho educativo acontece.

Isso não significa diminuir a importância dos conhecimentos curriculares. Ao contrário, significa reconhecer que a apropriação desses conhecimentos ocorre por sujeitos concretos, envolvidos em relações e experiências específicas.

A integração proposta, portanto, não substitui o ensino de conteúdos por atividades socioemocionais. Ela modifica a forma de compreender as condições nas quais o ensino e a aprendizagem se desenvolvem.

6.2 Mediação pedagógica, participação e avaliação

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Uma implicação importante refere-se à mediação pedagógica. O professor continua desempenhando papel fundamental na organização das situações de aprendizagem, mas sua atuação pode ser compreendida para além da simples transmissão de conteúdos.

Isso envolve criar situações nas quais os estudantes possam formular perguntas, argumentar, relacionar conhecimentos, revisar compreensões, receber feedback e refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A participação do estudante também precisa ser entendida em sentido amplo. Participar não significa apenas falar ou executar uma atividade, mas envolver-se intelectualmente com o conhecimento, reconhecer dificuldades, formular hipóteses e acompanhar o próprio percurso.

A avaliação formativa e o feedback podem assumir, nesse contexto, função de acompanhamento e orientação, favorecendo processos de autorregulação.

Não se trata de recomendar um instrumento específico. Portfólios, autoavaliações, registros processuais, rubricas ou outras estratégias podem ser utilizados conforme objetivos, contexto e condições da escola.

A implicação central é compreender a avaliação como parte do processo de aprendizagem e não como momento separado dele.

6.3 Vínculos, pertencimento e clima escolar

Outra implicação refere-se à qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

O professor pode considerar aspectos como escuta, respeito, reconhecimento, pertencimento e segurança nas interações, sem transformar essas dimensões em objetivos isolados do ensino.

Um ambiente relacionalmente favorável pode ampliar as possibilidades de participação, mas não substitui o trabalho intelectual. O vínculo pedagógico precisa estar associado a situações de aprendizagem intelectualmente significativas.

Também é necessário reconhecer que relações escolares envolvem conflitos, diferenças e tensões. Uma perspectiva integradora não significa imaginar uma escola sem conflitos, mas compreender essas situações como parte da experiência educativa.

O clima escolar deve igualmente ser compreendido como fenômeno institucional. Sua construção envolve professores, estudantes, gestão, famílias, políticas escolares, organização do trabalho e cultura institucional.

6.4 Condições institucionais e responsabilidade compartilhada

As implicações identificadas pela pesquisa não podem ser atribuídas exclusivamente ao professor.

A prática pedagógica está inserida em condições concretas de trabalho que envolvem formação, tempo, currículo, recursos, organização escolar, gestão, infraestrutura e cultura institucional.

Consequentemente, esperar que o professor individualmente resolva dificuldades relacionadas ao clima escolar, à inclusão, à participação ou à integração entre dimensões

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

cognitivas e emocionais significaria individualizar problemas que também possuem natureza institucional.

A responsabilidade pela construção de condições educativas favoráveis é compartilhada entre diferentes níveis do sistema educacional.

Essa compreensão é particularmente importante para evitar que a integração entre cognição e emoção seja convertida em nova exigência individual dirigida aos docentes.

No plano da escola, a perspectiva integrada pode favorecer discussões sobre organização do trabalho pedagógico, acompanhamento dos estudantes, relações interpessoais, formação profissional e articulação entre currículo e desenvolvimento integral.

No plano das políticas educacionais, reforça a importância de condições materiais, formativas e institucionais que permitam aos profissionais concretizar as orientações curriculares.

Assim, a principal implicação do estudo não é ensinar ao professor o que fazer, mas ampliar as condições pelas quais ele pode interpretar pedagogicamente o que acontece.

Capítulo 7

Considerações finais

7.1 Retomada do problema e síntese da resposta

Esta dissertação teve como objetivo compreender, à luz da literatura científica, de que modo a inter-relação entre cognição e emoção é abordada no processo de aprendizagem e

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

quais implicações dessa compreensão podem ser identificadas para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II.

A revisão bibliográfica sistematizada, desenvolvida com abordagem qualitativa e orientação analítico-interpretativa, permitiu reunir 72 produções selecionadas segundo os critérios metodológicos definidos na pesquisa.

Os resultados indicaram quatro dimensões recorrentes: a interdependência entre cognição e emoção; a mediação pedagógica e a participação; os vínculos, o clima escolar e as condições institucionais; e a tensão entre reconhecimento conceitual e implementação pedagógica.

A resposta ao problema, portanto, não consiste em afirmar uma relação causal simples entre emoção e aprendizagem. A literatura examinada permite compreender que processos cognitivos e emocionais participam de experiências de aprendizagem que também são atravessadas por relações pedagógicas e condições contextuais.

A questão de pesquisa é, assim, respondida pela compreensão de que a relação entre cognição e emoção precisa ser analisada em articulação com as condições concretas nas quais a aprendizagem acontece.

7.2 Contribuições da pesquisa

A principal contribuição da dissertação consiste na articulação interpretativa das diferentes dimensões identificadas na literatura.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

A pesquisa organiza essa articulação por meio da síntese denominada Pedagogia da Totalidade, apresentada no Capítulo 5. Sua contribuição não está em criar uma nova teoria da aprendizagem, mas em oferecer uma forma integrada de interpretar relações que aparecem distribuídas entre diferentes perspectivas.

No âmbito acadêmico, a pesquisa contribui para aproximar dimensões cognitivas, emocionais, relacionais e contextuais sem eliminar as diferenças entre os referenciais mobilizados.

No âmbito pedagógico, contribui para uma compreensão da prática que não reduz a aprendizagem ao desempenho cognitivo nem transforma o desenvolvimento emocional em elemento isolado.

No âmbito social, a discussão reforça a importância de condições escolares relacionadas a participação, pertencimento, inclusão, desenvolvimento humano e responsabilidade nas relações educativas.

A contribuição original permanece, portanto, no plano da síntese interpretativa, conforme estabelecido anteriormente.

7.3 Limitações da investigação

A primeira limitação decorre da própria natureza metodológica da pesquisa. Trata-se de revisão bibliográfica sistematizada, e não de investigação de campo.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Não foram realizadas entrevistas, observações, questionários ou intervenções com professores e estudantes. Dessa maneira, as conclusões não representam generalizações produzidas a partir de uma realidade escolar específica.

Outra limitação refere-se à heterogeneidade do corpus. As produções analisadas apresentam diferentes objetivos, perspectivas teóricas, contextos e procedimentos metodológicos. Por isso, não seria adequado estabelecer equivalências diretas entre todos os estudos ou transformar suas conclusões em generalizações quantitativas.

Também é necessário reconhecer que a síntese construída depende das produções localizadas, dos critérios de seleção adotados e das possibilidades interpretativas do pesquisador.

Esses limites não invalidam a contribuição da investigação. Delimitam seu alcance e indicam que os resultados devem ser compreendidos como uma síntese da literatura examinada, e não como uma descrição definitiva da realidade escolar.

7.4 Possibilidades para pesquisas futuras

Os resultados apontam para a necessidade de investigações empíricas que avancem para além da revisão bibliográfica.

Pesquisas de campo poderão investigar como professores e estudantes compreendem a relação entre cognição, emoção e aprendizagem em diferentes contextos do Ensino Fundamental II.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Também poderão ser examinadas empiricamente relações entre mediação pedagógica, participação, feedback, avaliação, autorregulação, pertencimento e aprendizagem.

Outra possibilidade consiste em investigar as condições institucionais que favorecem ou dificultam práticas pedagógicas integradoras, considerando formação docente, gestão escolar, currículo, organização do trabalho e cultura institucional.

Por fim, pesquisas futuras poderão examinar a própria Pedagogia da Totalidade como síntese interpretativa, investigando sua coerência, possibilidades de aplicação, limites e desenvolvimento em diferentes contextos educativos. Essa possibilidade já aparece no texto atual e deve ser preservada, mas sem tratá-la como teoria previamente validada.

7.5 Consideração final

A revisão realizada permite concluir que compreender a aprendizagem no Ensino Fundamental II exige superar explicações excessivamente fragmentadas, sem substituir uma redução por outra.

Cognição, emoção, relações e contexto não constituem elementos isolados da experiência educativa. Ao mesmo tempo, não devem ser tratados como dimensões equivalentes ou como partes de uma relação causal linear.

A principal contribuição desta dissertação está em mostrar que a compreensão da aprendizagem pode ser ampliada quando diferentes níveis de análise são colocados em diálogo.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Nesse sentido, a Pedagogia da Totalidade representa a síntese interpretativa alcançada pela pesquisa: uma forma de organizar a compreensão da aprendizagem considerando o que o estudante pensa, o que experiencia emocionalmente, como se relaciona e as condições concretas nas quais aprende.

Sua continuidade, entretanto, pertence ao campo da investigação futura.

Referências

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brasil. (1999). *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Presidência da República.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Presidência da República.



AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da República.

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Castells, M. (2013). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.

Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills* (OECD Education Working Papers No. 173). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en

Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano*. Companhia das Letras.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47–61.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

https://doi.org/10.1007/BF02299597

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255–284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Goleman, D. (2018). *Inteligência emocional*. Objetiva.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience, 15*, 817–824. https://doi.org/10.1038/nrn3817

Humphrey, N., Lendrum, A., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation*. Department for Education.

Illeris, K. (2013). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Penso.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Heccus.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

Maturana, H. R. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Editora UFMG.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez.

OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher, 45*(1), 13–31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y

Paro, V. H. (1998). *Gestão democrática da escola pública*. Ática.

Pekrun, R. (2021). Emotions and achievement. *Annual Review of Psychology, 72*, 287–309.

AGTU – UNIVERSITY
6900 Tavistock Lakes BLVD, Suite 400 Orlando, FL 32827
Telephone No.: +1 (407) 738-9203
Mail: contact@agtu.net
Website: agtu.us

https://doi.org/10.1146/annurev-psych-050520-103353

Piaget, J. (1977). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Zahar.

Pinker, S. (1998). *How the mind works*. W. W. Norton.

Saviani, D. (2008). *Escola e democracia* (41ª ed.). Autores Associados.

Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development, 65*(3), 555–575. https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2

Turkle, S. (2017). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da infância*. Martins Fontes.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/S15430421TIP4102