

Emoscienza y Estado Emosciente: Experiencia en el Nordeste Brasileño con el Programa de Educación Socioemocional en Tauá-CE

Emoscience and the Emoscientia State: Experience in Northeastern Brazil with the Socioemotional Education Program in Tauá-CE

Elson Santos Silva

EduTech Emosciência / Universidad Federal de Goiás (Brasil)
profelson@ufg.br

Flávia Santos da Silva

Universidad Federal de Goiás / Sebrae-GO (Brasil)
flavia23@discente.ufg.br

Mariza Soares

EduTech Emosciência (Brasil)
marizasoares21@gmail.com

Adriano Doro

Universidad de Brasília / EduTech Emosciência (Brasil)
design.molacriativa@gmail.com

Denilson Ribeiro Dimas

Secretaria Municipal de Educação de Tauá-CE (Brasil)
drdimas18@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta el concepto de Emoscienza como una clave teórico-metodológica para articular la educación emocional, los derechos humanos y las políticas públicas en el contexto escolar. La propuesta parte de la noción de Estado Emosciente, entendido como la capacidad colectiva e institucional de reconocer, dialogar y movilizar emociones para la construcción de ambientes educativos integradores. Inspirado en las formulaciones de Goleman (1999) sobre inteligencia emocional, Bisquerra (2007) sobre competencias emocionales y en las reflexiones críticas de Paulo Freire (1996), el texto avanza hacia una pedagogía emocional situada, crítica y participativa. Na prática, esta articulação e aplicação da categoria busca responder à pergunta *¿Cómo puede el concepto de Estado Emosciente guiar políticas educativas que integren emociones, derechos y territorio en contextos vulnerables?* El análisis se basa en la experiencia del Programa de Educación Socioemocional de Tauá-CE, implementado en 2024 en 34 escuelas públicas, alcanzando a más de 5.400 estudiantes. Con base en el informe anual del programa Tauá Pacífica, el artículo presenta los métodos utilizados: formación docente híbrida, uso de la colección Trilhas do Ser (Editorial EnsinArt), instrumentos de monitoreo e integración con

familias y comunidades locales. El proyecto fue coordinado por Edu Tech Emosciência con el apoyo de la Universidad Federal de Goiás. El estudio destaca la importancia de los diagnósticos locales, la integración con sistemas de protección y redes de salud mental, y la adaptación curricular a las realidades interculturales. Los resultados indican la viabilidad de ampliar la Emosciencia como política pública local, dinámica y comprometida con el protagonismo estudiantil y la promoción de una cultura de paz.

Palabras claves: Educación socioemocional; Emosciencia; Políticas públicas; Derechos humanos; Formación docente.

Abstract

This article presents the concept of Emoscience as a theoretical-methodological framework that articulates emotional education, human rights, and public policy within school contexts. It introduces the notion of an Emotional State, defined as a collective and institutional ability to recognize, dialogue, and mobilize emotions to build integrative and critical educational environments. Inspired by Goleman's (1999) theory of emotional intelligence, Bisquerra's (2007) model of emotional competencies, and Freire's (1996) critical pedagogy, the study advances toward a situated and participatory emotional pedagogy. In practice, this articulation and application of the category seeks to answer the question: How can the concept of an Emotional State guide educational policies that integrate emotions, rights, and territory in vulnerable contexts? The analysis is based on the experience of the Socioemotional Education Program in Tauá-CE, implemented in 2024 across 34 public schools and reaching over 5,400 students. Drawing on the annual monitoring report of the Tauá Pacífica program, this paper presents the methods employed: hybrid teacher training, use of the Trilhas do Ser educational collection, monitoring tools, and integration with families and local communities. The project was coordinated by Edu Tech Emoscience and supported by the Federal University of Goiás. The study underscores the importance of local diagnoses, integration with protective systems and mental health networks, and curricular adaptations to intercultural realities. The findings indicate the feasibility of scaling Emoscience as a locally driven, dynamic public policy that fosters student agency and promotes a culture of peace.

Keywords: Socioemotional education; Emoscience; Public policy; Human Rights; Teacher training.

1. Introducción

La formación socioemocional ha emergido como uno de los ejes fundamentales para la transformación de las prácticas pedagógicas en Brasil, especialmente a partir de la consolidación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que establece la integración entre competencias cognitivas y socioemocionales como directriz curricular obligatoria. Sin embargo, la implementación efectiva de estas competencias enfrenta barreras históricas, estructurales y culturales, que van desde la formación precaria de profesores en este campo hasta las disparidades regionales y la ausencia de recursos didácticos contextualizados.

La pandemia de COVID-19 agravó este escenario, evidenciando la urgencia de prácticas educativas que articulen el cuidado emocional al aprendizaje formal. Diversas iniciativas surgieron, tanto en redes públicas como privadas, con el fin de suplir estas carencias. Una de estas experiencias es el concepto de Emosciência, acuñado como una clave teórico-metodológica que propone el desarrollo de la capacidad emocional crítica, solidaria y previsor, orientada no solo por respuestas individuales, sino por su impacto social y colectivo.

La Emosciência avanza sobre las bases de la inteligencia emocional (Goleman), de las competencias emocionales (Bisquerra) y de la pedagogía crítica freiriana, incorporando además fundamentos de la ecopedagogía, de los derechos humanos y de las epistemologías del Sur. Como respuesta a la tendencia de estandarización curricular y al riesgo de vaciamiento de las propuestas socioemocionales por enfoques tecnicistas, la Emosciência propone una perspectiva integrada, intercultural y situada, que reconoce las realidades territoriales y las experiencias sensibles de los sujetos de la escuela.

Este artículo parte del estudio de caso del Programa de Educación Socioemocional implementado en 2024 en el municipio de Tauá-CE, en el Nordeste brasileño. A partir de esta experiencia, se busca presentar fundamentos, estrategias e impactos de la Emosciência como política pública educativa, articulando datos empíricos, relatos de experiencia y contribuciones teóricas contemporáneas para el fortalecimiento de una educación integral, crítica y territorializada.

2. Objetivos del estudio

El presente estudio tiene como objetivo central analizar el concepto de Emosciência y su aplicación como modelo pedagógico y político en el contexto de la educación básica brasileña, con énfasis en la experiencia territorializada del municipio de Tauá, en el Estado de Ceará.

Los objetivos específicos fueron los siguientes:

- Examinar los fundamentos teóricos que sustentan la noción de Estado Emosciente y su articulación con los derechos humanos y la pedagogía crítica;
- Describir las estrategias de implementación del Programa de Educación Socioemocional en Tauá-CE, basándose en informes institucionales y evidencias empíricas recolectadas en 2024;
- Evaluar los impactos del programa en la formación docente, en el involucramiento comunitario y en la promoción de competencias emocionales en contextos escolares marcados por vulnerabilidades sociales;
- Señalar directrices para la replicabilidad de la experiencia en otros municipios, respetando las singularidades locales y los principios de una educación integral y contextualizada.

3. Marco teórico

La formulación del concepto de Emosciência representa un esfuerzo teórico y político para superar la fragmentación entre el desarrollo cognitivo y el emocional en la educación formal. Santos Silva, E. et al. (2023), al sistematizar los fundamentos de este enfoque, proponen una pedagogía que reconoce la centralidad de las emociones en los procesos de subjetivación, aprendizaje y convivencia democrática. La Emosciência, en este sentido, se entiende como una competencia ampliada que integra aspectos afectivos, éticos, sociales y culturales, promoviendo la escucha activa, la empatía crítica y la coautoría de los sujetos en sus territorios existenciales.

Inspirada en los trabajos de Goleman (1999), que introduce la noción de inteligencia emocional como elemento clave para la realización individual y colectiva, y de Bisquerra (2007), que desarrolla el modelo de las competencias emocionales aplicadas a la educación, la Emosciência amplía el enfoque hacia una dimensión colectiva y política de las emociones. Mientras Goleman enfatiza la autorregulación y la empatía como habilidades personales, y Bisquerra propone una educación emocional sistematizada mediante cinco grandes competencias (conocimiento emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida), la propuesta emosciente articula estas dimensiones con los principios de la educación en derechos humanos y la pedagogía crítica de Freire (1996).

Freire, al destacar la necesidad de una práctica educativa dialógica y situada, proporciona los cimientos para comprender las emociones no como estados internos aislados, sino como expresiones culturales, políticas e históricas. Para él, "nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (Freire, 1996, p. 66). Así, la Emosciência asume la mediación como categoría central, comprendiendo que los estados emocionales son modulados por condiciones estructurales como la racialización, la exclusión social y la negación de derechos.

La construcción del concepto de Estado Emosciente, conforme delineado por Santos Silva, E. et al. (2023), es el desdoblamiento institucional de esta teoría. Se trata de la capacidad colectiva, involucrando diferentes actores de la comunidad escolar y de la red de protección social, de reconocer, movilizar y gestionar emociones en pro de la dignidad humana. Esto implica políticas públicas que valoren la escucha de los sujetos, el protagonismo estudiantil y el cuidado como eje de las prácticas escolares. La presencia de un Estado Emosciente se traduce en la articulación entre la gestión escolar, las familias, los servicios de salud mental y los movimientos sociales, promoviendo una ecología educativa coherente con los principios de justicia social y paz.

Conforme argumenta Santos da Silva (2025), la teoría de la Emosciência propuesta por Santos Silva et al. (2023) gana densidad al confrontarse con los desafíos concretos de su implementación en territorios vulnerabilizados. El autor destaca la necesidad de interacciones dialógicas entre los diferentes agentes educativos, la adaptación contextual de las prácticas pedagógicas y el monitoreo continuo como factores indispensables para la consolidación del Estado Emosciente en redes públicas de enseñanza.

Este marco teórico proporciona, por tanto, las bases para comprender la experiencia de Tauá-CE no solo como una intervención puntual, sino como un modelo de innovación educativa que integra teoría crítica, evidencia empírica y acción comunitaria.

4. Metodología

La metodología adoptada en este estudio se basa en el enfoque de la experimentación adaptativa (Cook et al., 2004), aplicado al contexto de la formación docente en Tauá-CE. Este modelo considera los sistemas educativos como ecosistemas abiertos, sujetos a transformaciones continuas, y propone un proceso formativo flexible, responsivo y anclado en el territorio. El método fue validado anteriormente en Vila Velha-ES (Santos Silva et al., 2023) y ampliado en el proyecto de Tauá, con ajustes conforme al diagnóstico y las demandas locales.

El diseño metodológico combinó: (a) análisis documental de informes y registros institucionales; (b) grupos focales con educadores y gestores escolares; (c) acompañamiento y observación participante en las formaciones y aplicaciones prácticas en el aula; y (d) construcción de indicadores cualitativos y psicométricos basados en el modelo ACENA (Autoconocimiento, Comunicación, Empatía, Narrativa y Acción).

La formación se realizó en ciclos híbridos (presenciales y online), basados en los materiales de la Colección Trilhas do Ser (Ensinart, 2022), organizados por año escolar y ejes temáticos. Se llevaron a cabo encuentros asincrónicos basados en guiones formativos y textos de referencia, y encuentros sincrónicos en pequeños grupos y plenarias generales, mediados por educadores de la red y consultores de EduTech Emosciência y de la UFG.

Las etapas metodológicas siguieron esta secuencia:



Tabla 1 Secuencia metodológica. Aportación propia.

La metodología privilegió la construcción colectiva del conocimiento, el reconocimiento de las experiencias y saberes locales y la mediación entre teoría y práctica, asegurando la pertinencia, la relevancia social y la posibilidad de replicación de las acciones en contextos similares.

5. Resultados y Discusiones

La implementación del Programa de Educación Socioemocional en Tauá-CE generó resultados significativos, tanto en la percepción de los educadores como en las prácticas escolares desarrolladas a lo largo del año 2024. La experiencia se articuló al proyecto municipal "Tauá Escuela Pacífica", una iniciativa intersectorial enfocada en promover la cultura de paz y la prevención de la violencia, demandada directamente por la gestión local en respuesta a episodios de vulnerabilidad infantil y juvenil.

El programa se estructuró en dos módulos formativos remotos titulados "Reflexiones sobre las urgencias del saber sentir", seguidos de dos formaciones presenciales: la primera, realizada en marzo de 2024, presentó los fundamentos de la educación socioemocional y su relación con la vida escolar cotidiana; la segunda, realizada en agosto del mismo año, se dirigió a los grupos docentes por área de actuación y promovió estrategias prácticas de autocuidado, convivencia y aplicación de los proyectos de la Colección Trilhas do Ser. Las formaciones fueron evaluadas positivamente por los participantes, según los registros del documento "Evaluaciones –

II Formación Saberes del Sentir" (2024), destacando la claridad, aplicabilidad, acogida y deseo de continuidad.

El portal de la Universidade Federal de Goiás notició los impactos de la primera etapa del programa destacando el compromiso comunitario y el enfoque territorializado del proceso formativo: "Professores(as) e equipos pedagógicos pudieran debatir cómo la escucha activa, el lenguaje no violento y la gestión de las emociones contribuyen al fortalecimiento de la convivencia escolar" (UFG, 2024).

Se observaron experiencias innovadoras en las escuelas, como la actividad en



que niños entrevistaron a los mayores de sus comunidades para aprender cómo controlaban la rabia en el pasado. Esta práctica ilustra la valorización de los saberes locales y el sentido comunitario de las competencias emocionales, alineándose con las reflexiones de Freire (1996) sobre la necesidad de diagnóstico contextual y mediación cultural en el proceso educativo.

Figura 1 Dinámica de escucha activa con profesores del área de historia y geografía. Foto: EduTech Emosciência. Ago. 2024.

Los docentes informaron un aumento de la confianza, desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos y mayor participación

estudiantil en actividades colectivas. La aplicación práctica de las técnicas abordadas en los módulos teóricos se informó como enriquecedora, especialmente en las actividades basadas en escucha activa, círculos de conversación y dinámicas de reconocimiento emocional.



Figura 2 y 3 Taller de estrategias de convivencia: enfoque con recursos de la Colección Trilhas do Ser. Foto: EduTech Emosciência. Ago. 2024.

Las fotografías de los encuentros formativos (ver Figuras 1 a 3) ilustran la dinámica de los momentos presenciales, con énfasis en las prácticas circulares y en los dispositivos de acogida colectiva, como la meditación guiada, la

dramatización de conflictos escolares y el uso de materiales sensoriales (masillas, aromas, tejidos).

Acompañando este parecer previo, el informe anual de seguimiento del proyecto (Dimas, 2024) destacó la necesidad de ampliar la carga horaria de los encuentros formativos, involucrar más activamente a las familias y articular el proyecto con los servicios de la red de protección. Aunque el material pedagógico fue bien evaluado, los profesores sugirieron adaptaciones para diferentes niveles escolares y para las especificidades regionales.

Entre los días 11 y 28 de junio, se realizó en Tauá un diagnóstico de implementación que abarcó las 34 escuelas de enseñanza fundamental de la red pública municipal, atendiendo a clases del 1º al 9º año y beneficiando aproximadamente a 5.421 alumnos. Durante este período. La evaluación evidenció que 156 profesores adhirieron a la propuesta de formación, de los cuales 71 confirmaron participación efectiva – representando una adhesión media del 46,6% al plan de formación y activación –, y que 39 docentes se comprometieron con la aplicación de proyectos y guiones didácticos formalizados, lo que refuerza la importancia del apoyo continuo y la

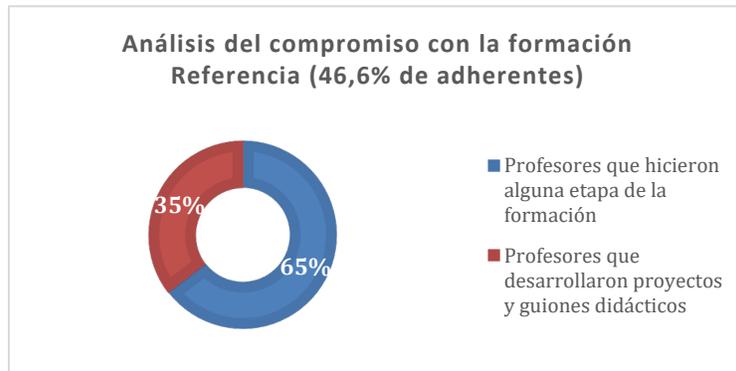


Tabla 2 Formación docente (adherentes). Dimas, 2024.

necesidad de adaptaciones, así como la integración con otros proyectos y rutinas del oficio. Además, los relatos frecuentes de sobrecarga apuntan a desafíos que exigen la mejora de las condiciones de trabajo de los profesores para la consolidación de las acciones implementadas.

Los desafíos reportados en el acceso a los canales virtuales de formación evidenciaron no solo limitaciones en la alfabetización digital de los docentes, sino también reforzaron su preferencia por el apoyo presencial — modalidad que, en la percepción de estos profesionales, resulta más eficaz para el desarrollo de acciones consistentes y para la articulación de las actividades entre las escuelas y la Secretaría Municipal de Educación (Dimas, 2024).

La integración al concepto de Emosciência fue percibida de forma progresiva, especialmente a través del desarrollo de un lenguaje común para nombrar emociones, elaborar narrativas y proyectar acciones colectivas de cuidado. Las vivencias relatadas se conectan con los principios de la ecopedagogía y la justicia social, como los sistematizados por Elson Santos Silva et. al. (2020) en la obra *Pedagogías de(s) coloniales: saberes y haceres*, que defiende una educación integral conectada a los territorios y a la escucha de saberes ancestrales.

6. Conclusiones

La experiencia desarrollada en el municipio de Tauá-CE reafirma la potencia de la Emosciência como enfoque pedagógico y político orientado al fortalecimiento de la educación integral, crítica y territorializada. La articulación entre teoría y práctica, promovida a través de los módulos formativos, de los encuentros presenciales y de las prácticas pedagógicas contextualizadas, reveló la capacidad transformadora de una educación que reconoce las emociones como eje estructurante del proceso formativo.

Los resultados obtenidos demuestran que la escucha activa, la valorización de los saberes locales, el desarrollo de estrategias de convivencia y el fortalecimiento de los vínculos entre escuela, comunidad y redes de protección son elementos fundamentales para la construcción de un Estado Emosciente. Las acciones implementadas se revelaron especialmente eficaces en contextos marcados por vulnerabilidades sociales, demostrando la necesidad de políticas públicas que promuevan el cuidado, la mediación de conflictos y la promoción de derechos como dimensiones esenciales de la vida escolar.

La Colección Trilhas do Ser, utilizada como base metodológica del programa, se mostró inspiradora, pero carece de redimensionamiento para una mayor viabilidad. A partir del diagnóstico realizado con educadores participantes, se identificaron necesidades de adecuaciones por franja etaria, por territorio y por campo temático, de modo a garantizar accesibilidad, diversidad y efectividad en la aplicación.

Flávia Santos da Silva (2025), en su tesis de maestría em derechos humanos, recomienda que la ampliación de las experiencias sea acompañada de mecanismos de escucha sistemática, apoyo técnico-pedagógico continuo y valorización de los educadores como mediadores afectivos y territoriales. Dimas (2024), representando la red municipal de educación, refuerza la importancia de la presencialidad en la formación, incluyendo la de familiarización con tecnologías aplicadas a la enseñanza, y que los materiales de referencia dialoguen con las realidades y complejidades locales. Y fundamentalmente, que se respeten las actividades socioemocionales e integradas a las propuestas de formación cognitiva de los estudiantes, curricular, y proyectos de monitoreo global de competencias, como el de lectura.

Por lo tanto, la replicabilidad de la experiencia requiere que los municipios interesados realicen diagnósticos previos de demandas emocionales y comunitarias, construyan asociaciones con instituciones de enseñanza superior y redes locales, inviertan en la formación permanente y acogedora de los educadores, y adapten las prácticas a las realidades culturales y simbólicas de sus contextos. La Emosciência, como concepto y práctica, se propone como política pública viva, sensible a las infancias, y orientada por principios de justicia socioemocional y de convivencia ética.

Así, la propuesta no se cierra en un modelo listo, sino en una invitación permanente a la escucha, al cuidado y a la invención pedagógica. Su potencial de transformación reside en la apuesta por un proyecto educativo que se reconcilia con los afectos, revaloriza la colectividad y reconoce en los territorios populares y periféricos los espacios legítimos de producción de sentido, esperanza y resistencia.

6. Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 2007, num. 10, p. 61-82.

Brasil. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Cook, W. M., Casagrande, D. G., Hope, D., Groffman, P. M., & Collins, S. L. (2004). Learning to roll with the punches: adaptive experimentation in human-dominated systems. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 2(9), 467-474.

Dimas, D. R. (2024). *Relatório de acompanhamento do projeto de educação socioemocional – 2024*. Coordenadoria de Articulação Pedagógica – CAPED, Secretaria Municipal da Educação, Tauá, CE, Brasil.

EduTech Emosciência. (2024). *Avaliações – II Formação Saberes do Sentir*. Tauá-CE: Relatório interno.

EduTech Emosciência. (2024). *Módulo 1 e Módulo 2: Reflexões sobre as urgências do saber sentir*. Tauá-CE: Curso de Formação.

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

Goleman, D. (1999). *Trabalhando com a inteligência emocional*. Objetiva.

Santos da Silva, F. (2025). *Da educação socioemocional à Emosciência: contribuições para uma formação crítica e territorializada* (Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Santos Silva, E., Soares, M., Doro, A., & Ribeiro, D. (2023). *Pela emosciência no contexto curricular brasileiro: evidências empíricas de implementação de experiência-piloto em educação socioemocional em Vila Velha - Espírito Santo, Brasil*. In II Congreso de Educación emocional

Mouján, I. F., Carvalho, E. S. S., & Júnior, D. V. R. (Eds.). (2020). *Pedagogias de(s)coloniais: Saberes e fazeres*. Econuvm.

<https://libreriacentros.clacso.org/publicacion.php?p=2079&cm=0>

Universidade Federal de Goiás. (2024). *É realizada primeira etapa do Programa de Educação Socioemocional para professores no interior do Ceará*. Recuperado de <https://direitoshumanos.ufg.br/n/179895-e-realizada-primeira-etapa-do-programa-de-educacao-socioemocional-para-professores-no-interior-do-ceara>