



ENSAIOS E DEBATES

O cuidado, a técnica e o desenvolvimento de competências socioafetivas emocionais no ensino técnico em Enfermagem

Care, technique and development of socio-affective emotional skills in technical Nursing education

Cuidado, técnica y desarrollo de habilidades socioafectivas emocionales en la educación técnica en Enfermería

 Pablo Alexandre Silva*
 Ivison Luan Ferreira Araújo**
 Luiz Paulo Ribeiro***

RESUMO

Introdução: A formação técnica em Enfermagem desenvolve-se para além das habilidades práticas, evidenciando a necessidade de desenvolver competências socioafetivas emocionais que favoreçam o aprendizado e a integração do cuidado junto aos sujeitos. **Objetivo:** O presente ensaio busca refletir sobre a importância das competências socioafetivas emocionais no ensino técnico em Enfermagem, tanto para a formação de futuros profissionais quanto para a melhoria da qualidade do cuidado. **Desenvolvimento:** Observa-se que a formação técnica, ao se focar no desenvolvimento de habilidades exclusivamente técnicas, formam-se profissionais pouco preparados para lidar com as condições de sofrimento humano, gerando evidência sobre a necessidade de estratégias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento de competências socioafetivas emocionais. Destaca-se, ainda, o papel crucial de professores enquanto mediadores no desenvolvimento de tais competências. **Conclusão:** A inclusão de competências socioemocionais nas diretrizes curriculares contribui para a formação de profissionais mais preparados para lidar com as adversidades da profissão, gerando visão sobre a importância de uma formação integral que agrega o conhecimento técnico e a humanização no processo de cuidados, para assim transformar a prática e contribuir para uma assistência mais ética e qualificada.

Palavras-chave: Educação em Enfermagem. Educação Baseada em Competências. Humanização da Assistência. Inteligência Emocional. Ensino.

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. E-mail: pabloales81@gmail.com.

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. E-mail: ivson_maiakovskis@hotmail.com.

*** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. E-mail: luizribeiro@live.com.

Autor para correspondência: Pablo Alexandre Silva. E-mail: pabloales81@gmail.com.

ABSTRACT

Introduction: Technical training in Nursing goes beyond practical skills, highlighting the need to develop socio-emotional skills that favor learning and the integration of care with individuals. **Objective:** This essay seeks to reflect on the importance of emotional and socio-affective skills in Nursing Technical Education, both for the training of future professionals and for improving the quality of care, in addition to maintaining student retention throughout the program. **Development:** It is observed that technical training, by focusing exclusively on the development of technical skills, produces professionals who are poorly prepared to deal with conditions of human suffering, generating evidence of the need for pedagogical strategies that encourage the development of socio-affective and emotional competencies. The crucial role of the teacher as a mediator in the development of these skills is also highlighted. **Conclusion:** The inclusion of socio-emotional skills in the curriculum guidelines contributes to the training of professionals who are better prepared to deal with the adversities of the profession, providing insight into the importance of a comprehensive education that combines technical knowledge with humanization in the care process, thereby transforming practice and contributing to more ethical and qualified assistance.

Keywords: Education, Nursing. Competency-Based Education. Humanization of Assistance. Emotional Intelligence. Teaching.

RESUMEN

Introducción: La formación técnica en Enfermería va más allá de las habilidades prácticas, resaltando la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales que favorezcan el aprendizaje y la integración del cuidado con las personas. **Objetivo:** Este ensayo busca reflexionar sobre la importancia de las habilidades emocionales y socioafectivas en la Educación Técnica en Enfermería, tanto para la formación de futuros profesionales como para la mejora de la calidad de la atención, además de mantener la retención estudiantil a lo largo del programa. **Desarrollo:** Se observa que la formación técnica, al centrarse exclusivamente en el desarrollo de habilidades técnicas, produce profesionales poco preparados para afrontar las condiciones de sufrimiento humano, lo que evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo de competencias socioafectivas y emocionales. También se destaca el papel crucial del docente como mediador en el desarrollo de dichas competencias. **Conclusión:** La inclusión de habilidades socioemocionales en las directrices curriculares contribuye a la formación de profesionales más preparados para enfrentar las adversidades de la profesión, generando conciencia sobre la importancia de una formación integral que combine conocimiento técnico y humanización en el proceso de cuidado, con el fin de transformar la práctica y contribuir a una atención más ética y de calidad.

Palabras clave: Educación en Enfermería. Educación Basada en Competencias. Humanización de la Atención. Inteligencia Emocional. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

No cotidiano da sala de aula, observam-se estudantes que buscam dominar rapidamente a execução dos procedimentos técnicos, muitas vezes negligenciando a base teórica. Nas avaliações práticas, essa pressa intensifica-se e dá lugar ao nervosismo, à ansiedade e à insegurança de estudantes, o que compromete a execução segura e reflexiva. Apesar do acolhimento e das orientações, estudantes relatam ter apenas “decorado” os passos, sem compreendê-los, falhando diante das emoções. Tal problematização evidencia a importância de integrar competências socioafetivas ao processo formativo, pois aprender exclusivamente a técnica sem elaborar o cuidado é uma construção incompleta.

Ao longo da formação em Enfermagem, percebe-se que o desenvolvimento de habilidades técnicas não é suficiente para lidar com o cuidado relacionado às pessoas, famílias e comunidades. Tem-se visto uma ampliação curricular para aprimorar e implementar as competências socioafetivas emocionais ao longo dos cursos na tentativa de estabelecer uma formação de qualidade que desenvolva as habilidades técnicas, mas que envolva ainda a capacidade de se relacionar, se comunicar, ter empatia e um olhar integral ao sujeito, possibilitando a interação de cuidado com afeto, mas também responsabilidade (Lima; Tavares, 2020; Teixeira *et al.*, 2024).

A escola tradicional – que privilegia o pensamento lógico a partir de conteúdo programático, neutralizando os saberes científicos, estabelecendo uma ordem e estabilidade do universo, e desconsiderando outras formas de conhecimento e saberes – apresenta uma dificuldade aparente. Por vezes, permanece centrada na transmissão dos conteúdos cognitivos, devendo se adequar ao modelo de evolução e assumir o papel que integre habilidades cognitivas, emocionais e de sociabilização (Abed, 2016).

Parte-se do pressuposto de que é necessário incluir nas discussões sobre currículos de formação de profissionais da saúde o processo de aquisição do que se pode chamar de competências socioemocionais, competências socioafetivas ou, ainda, competências emocionais (Pohlmann, 2019).

As competências socioafetivas envolvem perceber, expressar e regular emoções, além de construir vínculos empáticos e cooperativos. Mais do que atributos individuais, são desenvolvidas na interação com o outro e são centrais no processo de ensino e de aprendizagem, fortalecendo o vínculo entre educadores(as) e educandos(as) e formando sujeitos críticos, éticos e sensíveis (Ferrarezi, 2023). Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento afetivo e cognitivo é integrado e mediado pelas relações sociais. As emoções regulam comportamentos, dão sentido à aprendizagem e permitem a internalização de valores (Emiliano; Tomás, 2015). No ensino técnico em Enfermagem, essas competências constituem-se como essenciais para humanizar a técnica, integrando o saber-fazer e o saber-ser, e formando profissionais capazes de lidar com a empatia e a escuta ativa.

Um currículo estruturado para promover a formação crítico-reflexiva do estudante o coloca diante da necessidade de compreender a integralidade do processo de educação e atuação dentro do campo da Enfermagem, por meio do desenvolvimento de competências emocionais, como a compaixão, empatia, equilíbrio emocional, incluindo o estímulo à prática humanizada. Tal currículo deve ser fundamentado por estratégias pedagógicas que integram as dimensões cognitivas, sociais e emocionais (Lima; Tavares, 2020).

O contexto histórico da formação técnica em Enfermagem apresenta uma preparação voltada para as habilidades técnicas, como a administração de medicamentos, realização de exames e cuidados básicos e gerais de Enfermagem. Nota-se, contudo, que a simples execução dessas tarefas não é suficiente para garantir a qualidade do atendimento aos sujeitos e uma técnica com boa execução quando o profissional se encontra em emergências, ou situações de imprevisibilidade (Rocha; Prado, 2025).

O cuidado em Enfermagem é profundamente humano e isso demanda a integração de aspectos emocionais, que se refletem tanto na maneira como o profissional cuida de pacientes, quanto na forma como se lida com as próprias emoções. O cuidado vai além do toque físico e envolve a capacidade de lidar com o sofrimento, com a vulnerabilidade humana e com as necessidades emocionais de pacientes (Diogo *et al.*, 2021).

Neste ensaio, busca-se refletir sobre a importância das competências socioafetivas emocionais no ensino técnico em Enfermagem, tanto para a formação de futuros profissionais, quanto para a melhoria da qualidade do cuidado em saúde.

O ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

O curso técnico em Enfermagem, assim como os cursos de educação profissional, tem a finalidade de atender demandas educacionais e profissionais, neste caso na área da saúde, capacitando estudantes para atuarem no cuidado integral ao sujeito, desenvolvendo competências técnicas, éticas e sociais. O curso é estruturado de forma abrangente para abarcar conhecimentos teóricos e práticos para alcançar resultados satisfatórios no processo de formação (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017).

O aprendizado na formação técnica tem seu viés para as habilidades de realização das tarefas de execução manuais, as quais têm como base um histórico científico, mas que se caracteriza como o “fazer”, como os cuidados com a higiene, curativos, administração de medicamentos e primeiros socorros, por exemplo. O processo de cuidado em saúde, entretanto, vai além do ato de realizar um curativo ou administrar um medicamento (Oliveira; Almeida, 2022).

O cuidado envolve o estabelecimento de relação empática e solidária com o paciente e a equipe de saúde, reconhecendo suas necessidades e oferecendo apoio emocional. A partir desse aspecto, é necessário um olhar voltado ao profissional em formação que o capacite para lidar com situações de divergências e diferenças dentro do ambiente escolar e de trabalho (Gambarelli; Taets, 2018).

O técnico em Enfermagem deve ir além da capacitação técnica, sendo capaz de ouvir, compreender e agir com empatia. As competências socioemocionais são fundamentais para um cuidado humanizado e para a formação de profissionais críticos e reflexivos. Esse profissional atua em cuidados integrais à saúde – públicos ou privados – por meio de ações de proteção, promoção, prevenção, recuperação, reabilitação e gestão, estando apto a realizar procedimentos simples e complexos com compromisso ético e foco no bem-estar da população (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017).

Nessa prática, percebe-se que os(as) estudantes, muitas vezes, entram no curso com foco exclusivo nas habilidades técnicas, sem consciência plena sobre a capacidade crítico reflexiva, a importância do desenvolvimento emocional e a capacidade de lidar com situações de alta carga psicológica. A falta de preparo para lidar com o sofrimento, a dor e as perdas de pacientes é uma das dificuldades mais recorrentes. Isso reflete nas interações com pacientes durante os estágios e nas próprias dificuldades que enfrentam ao lidar com o estresse emocional do ambiente de trabalho, ou com os colegas em sala de aula.

O curso está alinhado aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Política Nacional de Humanização (PNH), formando profissionais comprometidos com o cuidado humanizado, vínculos solidários e participação coletiva (Brasil, 2004). Reconhecendo as transformações e limitações do mercado de trabalho, propõe ampliar a atuação profissional com competências técnicas e abordagem integral. A formação incorpora um olhar ampliado sobre o processo saúde-doença, considerando aspectos biológicos, psicológicos e sociais (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2017).

O mercado de trabalho demanda por profissionais que integrem competências técnicas (*hard skills*) e socioafetiva emocionais (*soft skills*), capazes de aplicar conhecimentos técnicos e, simultaneamente, manter uma comunicação eficaz, colaborar, gerir emoções e resolver problemas, utilizando da criatividade e da interação entre os sujeitos (Silva; Carolina Neto; Gritti, 2020). Porém, no processo de ensino e de aprendizagem em um contexto neoliberal, o mercado impõe na formação técnica em Enfermagem o imediatismo que, por vezes, não considera a formação integral do sujeito, o que resulta no utilitarismo da educação que valoriza a técnica e o fazer, minimizando as competências socioafetivas emocionais (Pohlmann, 2019).

O neoliberalismo impacta diretamente na sobrecarga dos profissionais educadores e na ausência de recursos para implementação de metodologias que possam integrar todas as competências que precisam ser desenvolvidas para atender a necessidade imposta pelo mercado de trabalho, porém, entende-se que seja possível resistir a essa pressão e buscar formas de integrar essas competências no currículo, mesmo dentro das limitações impostas pelo modelo educacional vigente. Isso coloca o estudante como um capital humano e a educação como uma forma de investimento estratégico, pensando que o investimento, inclusive nas competências socioafetivas emocionais, está voltado às crianças e adolescentes na tentativa de minimizar os impactos futuros na mercantilização e no trabalho que resultam em baixa produtividade. No campo da Enfermagem, a integração de tais competências influencia no contato com o sujeito e na qualidade do atendimento (Carvalho; Silva, 2017).

O CUIDADO: A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E SOCIOAFETIVAS EMOCIONAIS

Ensinar o cuidado faz parte de uma das competências a serem desenvolvidas na sala de aula. Para fazê-lo, no entanto, é preciso falar sobre as competências emocionais que envolvem a comunicação, o envolvimento com os sujeitos, o afeto e a troca entre os indivíduos. A equipe de Enfermagem é a responsável pelo acompanhamento contínuo de pacientes. São profissionais que ficam diante do sofrimento humano e precisam mediar diferentes situações, como as emocionais, as físicas, interagindo com o outro.

Quando se reflete sobre a humanização no ato de cuidar, inclui-se o toque que vai além do físico, expressando empatia, acolhimento e conforto. Torna-se importante, no entanto, entender que o toque deve ser feito de maneira respeitosa e acolhedora, reconhecendo o sofrimento do paciente, seus limites, sua história, sua cultura e trajetória. Essa abordagem promove segurança, atenção integral e manutenção da integridade dos sujeitos.

Para que estudantes desenvolvam a competência de interação física e emocional com o paciente, é essencial que o ambiente de ensino e de aprendizagem de sua formação seja favorável à prática da empatia e da comunicação. No ambiente de aprendizado prático e técnico, o toque, o olhar, o cuidado não é somente o contato físico e a sala de aula aprimoram a sensibilização do emocional para lidar com as vulnerabilidades de pacientes que serão cuidados (Rondon; Cunha; Ximenes Neto, 2020).

A dimensão humana dentro da sala de aula, muitas vezes, pode passar despercebida aos(às) estudantes que apresentam o foco direcionado ao conteúdo, às técnicas e às tecnologias no cuidado em saúde orientada ao tratamento físico e o cuidado. Mas esse também é

um ato de humanização e afeto. Deve-se ter uma escuta atenta refletindo nas competências socioafetivas emocionais, promovendo qualidade na assistência.

No ensino na saúde, as tecnologias do cuidado dividem-se por complexidade – as leves, focadas no cuidado e na subjetividade, envolvem acolhimento, diálogo e relações interpessoais; e as duras, que incluem equipamentos, normas e estruturas organizacionais que articulam do técnico ao humano (Merhy; Feuerwerker, 2009). Para sua aplicação eficaz, especialmente em processos inovadores, a capacitação profissional continuada é essencial, pois a falta de treinamento e os desafios estruturais são os principais obstáculos (Moura *et al.*, 2025).

As competências socioafetivas emocionais dizem respeito à condição de estudantes lidarem com as emoções e o estabelecimento das relações humanas, estimulando o enfrentamento dos desafios impostos ao longo da trajetória de vida. Abed (2016) cita em seu estudo o modelo dos *Big Five*, estabelecendo cinco domínios para o desenvolvimento de tais competências – a abertura a experiências; a conscienciosidade; a extroversão, a amabilidade; e a estabilidade emocional. São domínios que influenciam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, no sucesso escolar e no bem-estar geral em uma sociedade que se modifica constantemente.

O cuidado é uma relação de confiança e atitude entre profissional-paciente. A construção ao longo da formação para internalizar e colocar em prática tal ato se dá pela junção de competências técnicas com as socioafetivas emocionais, sendo a humanização trabalhada ao longo do curso, percebendo pacientes em suas necessidades emocionais, ou seja, não apenas sua doença, mas suas emoções, medos e expectativas.

Esse processo de humanização envolve também a construção da inteligência emocional de estudantes que, somada ao desenvolvimento socioafetivo e as habilidades técnicas, favorece o engajamento e promove uma imersão conexa mais profunda com o conteúdo proposto na base curricular e os colegas em turma (Barros *et al.*, 2024).

Na formação de profissionais, ao tratar-se do tema de cuidado em saúde no espaço da sala de aula, o emocional e a técnica envolvidos desenvolvem no outro uma interpretação e reação que podem ser percebidos de diferentes formas a partir da vivência que o representa, incluindo aspectos culturais. O conforto, a segurança e a humanidade podem representar o acolhimento e o afeto, porém, o toque desregrado e sem compromisso podem gerar a negação na troca no processo de cuidado. Esse tipo de relação, construída por meio do cuidado e de outros gestos simples, como uma escuta atenta, é fundamental para que pacientes se sintam cuidados em sua totalidade. Refletir essas ações na formação ajudam a fundamentar e integralizar as competências socioafetivas emocionais no trabalho do futuro técnico (Lima; Tavares, 2020).

Parte-se da perspectiva de um processo ético-político que busca promover relações equitativas e justas no cuidado em saúde, fundamentadas no desenvolvimento pleno das capacidades humanas – cognitivas, emocionais e valorativas. Entretanto, na formação em saúde, a ética direciona-se para algo normativo, ou seja, do agir segundo o dever a partir de códigos que norteiam o exercício das profissões. Dessa forma, cabe considerar uma ética universal do ser humano, que valoriza a vida e a dignidade humana e que condena interesses capitalistas, tornando o processo educativo uma prática para a liberdade (Batista; Vasconcelos; Costa, 2015).

Segundo Bub (2005), a prática profissional em saúde exige uma ética que vai além das normas, baseada na criticidade, tolerância, equidade e responsabilidade, reconhecendo o

profissional como igual em dignidade ao outro. Já Zirbel e Kuhnen (2022) apontam que o neoliberalismo molda subjetividades voltadas à competição e à autossuficiência, promovendo uma falsa ideia de autocuidado, enquanto instrumentaliza os corpos. Em contraste, o cuidado ético se fundamenta na interdependência, empatia e cooperação, revelando-se como uma lógica humana oposta à dominação neoliberal.

A INTEGRAÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EMOCIONAIS NO ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Há um desafio constante colocado na formação técnica, entendendo que o currículo proposto não deve considerar apenas a tecnicidade da profissão e nem se dissociar da formação emocional. Há, ainda, uma resistência social que influencia os(as) estudantes e sua atuação em sala de aula, enxergando a formação como o ato exclusivo sobre o fazer. Sendo tais competências uma necessidade urgente de implementação, não apenas uma adição ao conteúdo (Pohlmann, 2019).

O desenvolvimento emocional atrelado ao desenvolvimento técnico forma um profissional capaz de lidar com as divergências, diferenças e atravessamentos presentes ao longo do curso e após a formação, envolvendo sentimentos como o medo, a dor e o sofrimento, seja individual, ou coletivo. Pensar além das técnicas quebra barreiras entre o relacionamento profissional e o paciente. Nesse sentido, o(a) estudante, ao ingressar no curso técnico, está se preparando para lidar com as complexidades que se apresentarão ao longo da caminhada de formação (Pohlmann, 2019).

Observa-se que a inclusão da discussão e dos pontos de desenvolvimento das competências socioafetivas emocionais envolve uma mudança de paradigma, de um olhar mais atento aos currículos propostos, das metodologias pedagógicas aplicadas no processo de ensino e aprendizagem. Para o(a) docente, há uma necessidade de um olhar mais ampliado e atento às adversidades apresentadas por estudantes que geram e apresentam cargas emocionais de acordo com a evolução do curso e com a trajetória de vida por eles apresentada.

Estudantes ingressam no curso com pouca atenção ao fato de que precisam lidar com o sofrimento humano o que gera uma preocupação em relação à fragilidade de pacientes e ao impacto emocional que o trabalho e o estudo geram sobre o sujeito. Conforme destacam Gencbas e Boztepe (2025), estudantes tendem a valorizar, durante sua formação, principalmente as habilidades técnicas, reconhecendo apenas mais tarde a relevância das competências comportamentais e emocionais. Essa constatação evidencia que as competências socioafetivas não devem ser vistas como meros complementos, mas sim como elementos fundamentais da formação, pois contribuem diretamente para a promoção de um cuidado ético, equitativo e integral.

O foco com que o(a) estudante ingressa no curso, na maioria das vezes, se dá em um viés de apropriação de competências exclusivamente técnicas – como a aplicação de medicamentos, por exemplo –, o que pode gerar estresse ou ansiedade no grupo. Apesar de ser uma competência extremamente necessária, também é esperado a discussão da influência da humanização no cuidado em saúde e na gestão da permanência de estudantes e sua finalização do curso. Mudar o paradigma de um executor de tarefas para um ser de pensamento crítico e reflexivo é uma das dificuldades, ou ainda, uma das barreiras enfrentadas dentro da proposta de inclusão das competências socioafetivas emocionais.

É fundamental um plano de aula que pense o sujeito no centro do aprendizado, que inclua em seu currículo a formação de competências socioafetivas emocionais, considerando o desenvolvimento ou o aprendizado das estratégias propostas para a formação na área da saúde, como no curso técnico em Enfermagem. São competências que capacitam o(a) estudante para lidar com a diversidade de emoções, pessoas, condições em relação a si e ao outro para uma interação mais afetiva e efetiva entre os pares (Pertille; Dondé; Oliveira, 2020).

Apesar das contribuições, estudantes e instituições tendem a mostrarem-se resistentes quando a proposta é falar sobre o desenvolvimento de algo que podem considerar desnecessário, afinal, se estudantes estão aptos a fazer uma injeção, é isso que representa o núcleo profissional da Enfermagem. Além disso, há a exigência de formação rápida e prática, do fazer e acontecer, proposta pelo mercado de trabalho, que faz com que os indivíduos procurem tais cursos e ainda não tenham a noção do papel da Enfermagem no processo de cuidado em saúde.

Outra perspectiva que traz limitações da necessidade de ampliação do conteúdo das competências socioafetivas emocionais é o contexto neoliberal, que gera um impacto na atuação profissional, no processo de ensino e de aprendizagem e uma visão limitada do quanto essas competências podem ser transformadoras na perspectiva da formação pessoal e para a prática da profissão em si. O ensino técnico é visto, em grande parte das vezes, exclusivamente como uma forma de garantir a empregabilidade de maneira imediata, o que dificulta a inclusão de uma discussão ampliada sobre as competências propostas e necessárias.

Assim, o neoliberalismo influencia diretamente a formação técnica, alinhando-a às exigências do capitalismo e transformando a educação em produto vendável. Isso se expressa na expansão de cursos curtos voltados à empregabilidade, que individualizam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. As políticas educacionais reforçam o dualismo social, destinando formações rápidas à classe trabalhadora, enquanto o empreendedorismo é promovido como promessa de lucro ágil. Essas tendências revelam a mercantilização da educação profissional e a reprodução da sociabilidade capitalista (Santos; Alves; Azevedo, 2021; Moraes; Corrêa, 2024).

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS EMOCIONAIS EM SALA DE AULA

Na atuação da equipe de Enfermagem, que é majoritariamente composta por técnicos e técnicas, os cuidados propostos estão para além da técnica e necessitam de interações humanas extremamente eficazes e resolutivas. No processo de ensino e de aprendizagem, professores que conseguem oportunizar vivências curriculares que promovam o desenvolvimento de competências socioafetivas emocionais, conseguem apreender e compreender melhor as emoções de estudantes, manejar comportamentos e gerar um ambiente mais agradável e favorável ao aprendizado (Azevedo; Balsanelli; Tanaka, 2021).

Dentro ou fora da sala de aula, acredita-se que há potencialidades no processo de conhecimento quando considerados os aspectos biopsicossociais e as vertentes apresentadas pelo que é ser e viver a vida dentro das diferenças. Como exemplo, tem-se as metodologias ativas, que buscam promover a integração de saberes teóricos e práticos centrados nos(as) estudantes, com um enfoque problematizador, que corrobora para perspectivas reflexivas e críticas do cotidiano e dos processos de aprendizagens (Cunha *et al.*, 2024).

As metodologias ativas estimulam a aprendizagem baseada em problemas em sala de aula, as dramatizações, além de estudos de caso, os quais facilitam a compreensão da totalidade dos sujeitos que serão cuidados por esses futuros profissionais, promovendo dinâmicas de atendimento às emergências, às situações de violência, ou ainda, a casos envolvendo a promoção da saúde. Ainda trazem a possibilidade de um processo criativo que desenvolve o diálogo compreensivo, o olhar atento, empático e resolutivo, lidando com as próprias condições e emoções (Cunha *et al.*, 2024).

O *Design Thinking* (DT) exemplifica uma metodologia ativa, por meio de uma abordagem sistêmica voltada à solução de problemas, fundamentada em inovação, criatividade, flexibilidade e, sobretudo, empatia. Por ser um processo criativo centrado no ser humano, é ideal para promover o diálogo compreensivo e buscar soluções que envolvem a experiência humana e desafios complexos (Cunha *et al.*, 2024; Rosado; Dias, 2024).

Outra metodologia ativa que se destaca é a simulação. De acordo com Teixeira e Felix (2011), os cenários de simulação proporcionam vivências nos campos cognitivo, psicomotor e afetivo, favorecendo a aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula. Nos contextos clínicos ou em situações apresentadas para discussão, a simulação traz uma oportunidade de vivência sobre as altas cargas emocionais que envolvem o estudo, mas também o atendimento à população. Essa proposição permite que estudantes explicitem seus conhecimentos técnicos e científicos apreendidos, mas também façam jus às competências socioafetivas emocionais desenvolvidas de maneira a compreender a complexidade dos sujeitos, do cuidado e de si. Momentos como esse proporcionam um espaço agradável e acolhedor para explicitação de dúvidas, demonstração de aprendizado e segurança. Logo, cria-se um espaço de troca e confiança para explorar e aprender com nossas próprias emoções a partir das reflexões sobre as vivências práticas ou teóricas.

Para lidar com as próprias vulnerabilidades, como o medo e a ansiedade, o espaço de segurança e confiança amplia o conhecimento e desenvolve competências socioafetivas emocionais no ensino técnico em Enfermagem, que vão para além da explanação de conteúdo teórico prático. Docentes responsáveis pelas disciplinas que introduzem os(as) estudantes à prática clínica devem desenvolver sensibilidade para que compreendam as dificuldades e os sentimentos envolvidos na realização dos primeiros procedimentos da profissão (Teixeira; Felix, 2011), considerando uma aprendizagem de base ativa, plural e com envolvimento de todos os fatores sociais.

A realização de atividades em grupos de estudantes é essencial para o compartilhamento, pois promove discussões, amplia redes de apoio e estimula o autoconhecimento, a liderança, a escuta e a comunicação. Durante os momentos de reflexão, os(as) estudantes têm a oportunidade de identificar fatores estressores e como lidaram com tais fatores no seu contexto de formação. Segundo Lucchese, Bianchetti e Machado (2015), essas atividades desenvolvem dimensões cognitivas, pessoais, técnicas, sociais e políticas, impactando o ensino-aprendizagem e promovendo uma formação profissional completa e alinhada à realidade.

Sendo assim, o(a) estudante do curso técnico em Enfermagem que desenvolve a compreensão sobre o outro e suas necessidades, entende que precisa também olhar para si. Vivenciando o ambiente de ensino e de aprendizagem, o(a) estudante percebe que pode ser resiliente, que aprende com os erros e acertos e ainda alcança o autocuidado. Nesse aspecto, o sofrimento que, muitas vezes se faz presente no espaço do ensino, é revisitado pelo(a) estudante de forma a olhar as causas e traçar resoluções possíveis.

Momentos de discussão em sala de aula são entendidos como oportunos para o desenvolvimento de competências socioafetivas emocionais. Como exemplo, compartilha-se um momento de discussão em grupo sobre cuidados paliativos, no qual os(as) estudantes foram convidados(as) a refletir sobre os diferentes aspectos envolvidos na terminalidade da vida, incluindo as emoções do núcleo familiar e o estado psicológico de pacientes. Essa atividade afetou os(as) estudantes que compreenderam o cuidado para além do fazer por fazer, incluindo a práxis da Enfermagem, pelo toque, a humanização e a empatia, que são questões mais complexas do que a técnica e que envolvem a construção de confiança e de competências socioafetivas emocionais.

As experiências práticas subsidiam e demonstram como as competências socioafetivas emocionais podem ser desenvolvidas de maneira eficaz no ensino técnico, aproveitando do espaço da sala de aula para gerar debates e reflexões acerca do que são essas competências e como incorporá-las para internalizar o emocional no cuidado em saúde.

O PAPEL DE PROFESSORES COMO MEDIADORES

No contexto do ensino técnico em Enfermagem, o fazer docente não se limita a transmitir conteúdos. Ao se colocarem diante de estudantes, professores não apenas ensinam, mas acolhem, escutam e percebem. É nesse gesto que se revela a verdadeira potência da interação pedagógica. Longe de ser neutra, essa mediação é atravessada por dimensões afetivas e emocionais que não podem ser dissociadas da aprendizagem. A afetividade, muitas vezes subestimada, é parte constitutiva do processo educativo.

Como lembra Ferrarezi (2023), ao dialogar com Paulo Freire, não existe educação sem amor e aqui este é entendido como um compromisso ético com o outro, como um encontro que reconhece a dignidade de quem aprende. É quando o afeto se faz presença real na prática docente que a sala de aula se torna território de transformação. É nos espaços de relação, que estudantes não apenas desenvolvem as técnicas, mas desenvolvem sentido e pertencimento, elaborando suas formas de estar no mundo.

Na perspectiva de consolidação do processo de aprendizagem efetiva, faz-se necessário que docentes estabeleçam uma relação mais próxima e de confiança com estudantes. Para além de transmitir conteúdos, há a necessidade de se estabelecer as dimensões afetivas que convergem com o processo de aprendizado, entendendo que tais aspectos não apenas se conectam com o desenvolvimento cognitivo, mas o tornam possível (Almeida *et al.*, 2024).

Os laços emocionais estabelecidos em sala de aula criam um espaço seguro para a escuta, o que confirma Ferrarezi (2023), ao apresentar a pesquisa realizada por Silva e colaboradores em um município do estado de São Paulo, no ano de 2013, demonstrando que o desempenho escolar de estudantes está diretamente relacionado ao vínculo afetivo com professores, e que é no encontro entre os educadores e educandos que o conhecimento ganha sentido. A afetividade, nesse contexto, não é um acessório, mas um dinamizador do desenvolvimento intelectual, pois, dá potência à aprendizagem significativa (Rogers, 1997).

Humanizar a educação é, antes de tudo, escolher estar inteiro na relação com o outro. É nessa perspectiva que a proposta de Carl Rogers (1997) ganha um significado profundamente tocante. Para o autor, o vínculo entre professores e estudantes pode ser um lugar de crescimento mútuo, escuta verdadeira e construção de confiança. Quando educadores se permitem ser autênticos – não como detentores do saber, mas como aqueles que também aprendem

ao ensinar –, criam um espaço em que estudantes podem existir sem medo, errar, tentar novamente e, acima de tudo, sentir-se vistos.

Essa presença afetiva, que compreende sem julgar, tem o poder de transformar a sala de aula em um território de cuidado, em uma relação de troca viva, feita de empatia, de respeito e de abertura. E é exatamente o oposto daquilo que Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária, que reduz o(a) estudante a um número, a um dado a ser preenchido. Na contramão disso, a educação que se constrói a partir do afeto reconhece o(a) estudante como alguém que já chega com uma história, com dores e esperanças, e que aprende melhor quando é tratado com dignidade e presença. É nesse gesto que a aprendizagem se torna significativa, passando a fazer sentido para quem aprende.

O(A) professor(a), como mediador(a) da aprendizagem, não se coloca como dono(a) do saber, mas como alguém que escuta, questiona e compartilha sentidos. Essa postura, alinhada à educação problematizadora de Paulo Freire (1987), rompe com a rigidez da educação bancária e valoriza o diálogo. Estabelece-se, assim, a educação como um processo mútuo, mediado pelo contexto de vida, no qual ensinar é reconhecer potencialidades com humildade e criar condições para que todos aprendam juntos (Freire, 1987).

Para que se promova um ambiente mais acolhedor dentro dos espaços formativos, há a necessidade de mais do que empatia. Requer uma escuta sensível e qualificada, com disposição para lidar com as adversidades e as reais necessidades apresentadas pelos indivíduos que frequentam aquele espaço. O(A) professor(a) que se permite ouvir não apenas as palavras, mas também os silêncios, os gestos e os sentimentos que transbordam em sala de aula, constrói com seus estudantes uma relação de confiança capaz de sustentar processos profundos de crescimento.

Ao destacar que é no entendimento dos sentimentos que o vínculo se fortalece e que a aprendizagem se torna possível, Ferrarezi (2023) corrobora com a ideia de Rogers (1997) de que a escuta genuína do educador vá além de seu próprio ponto de vista e se arrisque no envolvimento em relação ao outro com respeito. Essa abertura não apenas favorece a expressão emocional do(a) estudante, mas amplia sua capacidade de reinterpretação do mundo ao seu redor. Podendo acolher a inquietação dos(as) estudantes com paciência, professores não apenas contribuem para um desenvolvimento mais harmonioso e humano, mas também se transformam.

No ensino da Enfermagem, lidar com o sofrimento humano não se limita ao domínio técnico, exige sensibilidade e maturidade emocional. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências socioafetivas emocionais não é uma questão paralela ao processo de formação, mas um eixo estruturante para fortalecimento da saúde mental dos sujeitos. A escola, nesse contexto, revela-se como um espaço privilegiado para intervenções em saúde mental, mas essas ações só se tornam efetivas quando respeitam a singularidade da instituição educativa (Rojas-Andrade, 2022).

Rojas-Andrade (2022) destaca, ainda, que quando professores se abrem à educação emocional e reconhecem sua potência formativa, passam a contribuir de forma ativa para a construção de competências extramuros, desenvolvendo competências para lidar com o estresse, para cuidar de si e viver no coletivo. Mas para que isso aconteça de forma ética e sensível, é fundamental que os próprios docentes estejam preparados para acolher o que emerge em sala, em si e nos outros.

Reitera-se que o papel do(a) professor(a) na Enfermagem vai além da técnica. Envolve formar profissionais humanizados, capazes de acolher e expressar emoções com empatia.

Embora seja um desafio, por vezes solitário, é nesse contexto que se torna essencial fortalecer os recursos da comunidade escolar, criando espaços de cuidado e apoio (Rojas-Andrade, 2022). Ao atuar com afeto e ética, professores deixam marcas de humanidade, tornando-se memória viva e inspiração. Como destacam Rogers (1997) e Ferrarezi (2023), essa presença sustenta uma pedagogia transformadora, que cultiva vínculos, desperta consciência e semeia uma sociedade mais justa e feliz.

CONCLUSÃO

Este ensaio propôs-se a refletir sobre a importância das competências socioafetivas no ensino técnico em Enfermagem. Apesar dos desafios – como a resistência dos(as) estudantes, a falta de formação docente e as limitações impostas pelo modelo neoliberal – argumenta-se que sua implementação tem potencial para promover a formação de profissionais mais empáticos e emocionalmente preparados para as adversidades do contexto do trabalho em saúde, a partir de metodologias ativas que favorecem uma aprendizagem que vai além do conteúdo, estimulando a permanência no curso, a troca, a resiliência, a excelência profissional e o cuidado resolutivo.

A formação dos profissionais técnicos para a melhoria da qualidade do cuidado deve perpassar por currículos que contemplam o desenvolvimento de competências socioafetivas emocionais, tornando, assim, o profissional mais seguro de suas ações, mais preparado para atuar nas condições do cotidiano da profissão e com práticas humanizadas de saúde.

Acredita-se na potência da transformação pela educação que se aplica para um futuro consolidado de solidariedade, respeito, dignidade, cuidado e ética para a Enfermagem e usuários dos serviços de saúde, mas também nos espaços de formação

Nesse contexto, professores têm um papel fundamental, criando um ambiente de aprendizado que faça a união das competências propostas para tornar o(a) estudante um profissional capacitado e integrado que cuida com qualidade e atenda às necessidades físicas, emocionais e psicológicas de pacientes, pensando também em suas próprias necessidades.

Este ensaio evidencia que é possível ressignificar espaços e tornar a formação cada vez mais centrada no(a) estudante, com foco na construção de novas abordagens para a prática em saúde e educação. Essa perspectiva contribui para que o sujeito se reconheça como parte integrante do ambiente em que está inserido, atuando de forma ativa na gestão da permanência de estudantes em cursos técnicos de Enfermagem.

Referências

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2025.
- ALMEIDA, G. C. de et al. Afetividade, o processo de aprendizagem e o vínculo professor-aluno. **RevistaFT (Online)**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 140, nov. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/th102411231226>. Acesso em: 12 out. 2025.
- AZEVEDO, C. M.; BALSANELLI, A. P.; TANAKA, L. H. Competências socioemocionais de professores na educação técnica em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem (Online)**, [s. l.], v. 6, e20210109, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/tKkKgycDvyDVXz4wN3k6Vfb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2025.

- BARROS, A. L. S. et al. Integração da aprendizagem organizacional e docência: o papel da inteligência emocional na melhoria da prática educacional e desenvolvimento profissional. **Cognitionis**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.38087/2595.8801.483>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BATISTA, P. S. de S.; VASCONCELOS, E. M.; COSTA, S. F. G. da. Ética nas ações educativas e de cuidado em saúde orientadas pela educação popular. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 18, p. 1401-1412, 2015. Supl. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0404>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/humanizasus-politica-nacional-de-humanizacao-pnh/>. Acesso em: 7 out. 2025.
- BUB, M. B. C. Ética e prática profissional em saúde. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 65-74, jan. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000100009>. Acesso em: 7 out. 2025.
- CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 63, p. 173-190, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- CUNHA, M. B. D. da et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- DIOGO, P. M. J. et al. Trabalho emocional de enfermeiros da linha de frente do combate à pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Enfermagem (Online)**, [s. l.], v. 74, e20200660, 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0660>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- FERRAREZI, R. S. L. Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 76-83, 2023. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v40n121/08.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAMBARELLI, S. F.; TAETS, G. G. C. de C. A importância da empatia no cuidado de Enfermagem na atenção primária à saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem (Online)**, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 394-400, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.33233/eb.v17i4.1258>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- GENCBAS, D.; BOZTEPE, H. Percepções de estudantes de Enfermagem sobre habilidades comportamentais: uma pesquisa qualitativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 38, eAPE001573, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2025AO01573>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- LIMA, T. O.; TAVARES, C. M. de M. O desenvolvimento das competências socioemocionais na formação do enfermeiro: revisão integrativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20206441>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- LUCCHESI, R.; BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Aprendizagem escolar e formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 37-55, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.
- MERHY, E. E.; FEUERWERKER, L. C. M. Um novo olhar sobre as tecnologias de saúde: uma necessidade contemporânea. In: MANDARINO, A. C. S.; GOMBERG, E. (org.). **Novas tecnologias e saúde**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 45-66.
- MORAES, S. H. M.; CORRÊA, A. K. Expectativas de estudantes e egressos para formação técnica em saúde e suas relações com o cenário neoliberal. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 22, e02824272, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2824>. Acesso em: 10 out. 2025.
- MOURA, C. S. et al. Tecnologias leve-duras na saúde: uma revisão integrativa sobre inovação no cuidado médico. **JHT – Journal Health and Technology**, [s. l.], v. 4, n. 1, e4161, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.71328/jht.v4i1.61>. Acesso em: 6 out. 2025.
- OLIVEIRA, V. G. R.; ALMEIDA, R. R. A formação integral no contexto do curso técnico de Enfermagem. **Praxis: Revista de Ensino e Pesquisa**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3952/2944>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- PERTILLE, F.; DONDÉ, L.; OLIVEIRA, M. C. B. de. Formação profissional de nível médio em Enfermagem: desafios e estratégias de ensino. **Journal of Nurse in Health**, Pelotas, v. 10, n. esp., e20104002, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/14710/11180>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- POHLMANN, F. C. **Competências socioemocionais no ensino técnico de Enfermagem**: contribuições do estágio. 2019. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal

- do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/9220/b9e82b6d72876300417e9cb8499bdf9c.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- ROCHA, P. C. da S.; PRADO, H. P. de O. A formação técnica em Enfermagem nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: especificidades, desafios e potencialidades. **Revista DELOS**, [s. l.], v. 18, n. 63, e3517, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n63-036>. Acesso em: 12 out. 2025.
- ROJAS-ANDRADE, R. R. **Salud mental en comunidades educativas**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanos Cristiano, 2022.
- ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamfarelli. Revisão técnica de Cláudia Berlíner. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RONDON, L. S.; CUNHA, I. C. K. O.; XIMENES NETO, F. R. G. Habilidade empática e seu aprendizado em graduandos de Enfermagem. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 6-14, 2020. Disponível em: https://enfermefoco.org/wp-content/uploads/articles_xml/2357-707X-enfoco-11-03-0006/2357-707X-enfoco-11-03-0006.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.
- ROSADO, K. M. L.; DIAS, C. C. A metodologia design thinking nas pesquisas científicas e a pertinência de sua apropriação pela ciência da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 29, e96222, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2024.e96222>. Acesso em: 6 out. 2025.
- SANTOS, S. R.; ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M. A. Estado neoliberal e educação profissional no Brasil: transformações de paradigmas em nosso circuito histórico. **Direito Público**, [s. l.], n. 98, p. 613-633, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11117/rdp.v18i98.5000>. Acesso em: 6 out. 2025.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Plano de curso: técnico em Enfermagem**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.
- SILVA, B. X. F. da; CAROLINA NETO, V.; GRITTI, N. H. S. Soft skills: rumo ao sucesso no mundo profissional. **Interface Tecnológica**, Mogi das Cruzes, v. 17, n. 1, p. 829-842, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31510/infa.v17i1.797>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- TEIXEIRA, I. N. D. O.; FELIX, J. V. C. Simulação como estratégia de ensino em Enfermagem: revisão de literatura. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1173-1184, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832011005000032>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- TEIXEIRA, J. I. S. et al. Competências socioemocionais na formação do enfermeiro: representações de estudantes, docentes e enfermeiros assistenciais. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 5, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.5-110>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ZIRBEL, I; KUHNEN, T. A. O cuidado como resistência e enfrentamento de práticas nocivas à vida coletiva. **Revista Schema**, Marília, v. 14, n. esp., p. 179-208, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/download/13892/10351>. Acesso em: 7 out. 2025.

Fonte de financiamento

Financiamento próprio.

Contribuição dos autores

Pablo Alexandre Silva - concepção e planejamento do estudo, elaboração do texto, revisão do conteúdo e responsabilidade pública pelo conteúdo do artigo.

Iverson Luan Ferreira Araújo - concepção e planejamento do estudo, elaboração do texto, revisão do conteúdo e responsabilidade pública pelo conteúdo do artigo.

Luiz Paulo Ribeiro - revisão do conteúdo, aprovação da versão final do manuscrito e responsabilidade pública pelo conteúdo do artigo.

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses.

Responsabilidade editorial

Ramona Fernanda Ceriotti Toassi, Rafael Arenhaldt, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil

Recebido em: 16/08/2025

Aceito em: 20/10/2025

Publicado em: 24/10/2025