

**A ARTE COMO FERRAMENTA PARA DESENVOLVER A INTELIGÊNCIA
EMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**EL ARTE COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

**ART AS A TOOL FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN INCLUSIVE
EDUCATION**



Iryna DASHAK¹
e-mail: dashira@ukr.net



Nataliia MALIUKOVA²
e-mail: glier institute33@gmail.com



Irma GVINIASHVILI³
e-mail: irmulinio1966@gmail.com



Anzhelika KARASHCHUK⁴
e-mail: vaproject.ukraine@gmail.com



Oleh LYSIY⁵
e-mail: oleglysiy@ukr.net

Como referenciar este artigo:

Dashak, I., Maliukova, N., Gviniashvili, I., Karashchuk, A., & Lysiy, O. (2026). A arte como ferramenta para desenvolver a inteligência emocional na educação inclusiva. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30(esp1), e026009. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30iesp1.20892>



| **Submetido em:** 05/01/2026
| **Revisões requeridas em:** 10/02/2026
| **Aprovado em:** 18/02/2026
| **Publicado em:** 30/03/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Executivo Adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Professora Sênior, Departamento de Disciplinas de Performance nº 2, Faculdade de Artes Performáticas e Musicologia, Academia Municipal de Música R. Glier de Kyiv, Kyiv, Ucrânia.

² Professora Sênior, Departamento de Canto e Regência Coral, Faculdade de Canto e Arte do Jazz, Academia Municipal de Música R. Glier de Kyiv, Kyiv, Ucrânia.

³ Professora Sênior, Departamento de Canto e Regência Coral, Faculdade de Canto e Arte do Jazz, Academia Municipal de Música R. Glier de Kyiv, Kyiv, Ucrânia.

⁴ Professora, Departamento de Disciplinas de Performance nº 2, Faculdade de Artes Performáticas e Musicologia, Academia Municipal de Música R. Glier de Kyiv, Kyiv, Ucrânia.

⁵ Professor, Departamento de Canto e Regência Coral, Faculdade de Canto e Arte do Jazz, Academia Municipal de Música R. Glier de Kyiv, Kyiv, Ucrânia.

RESUMO: Este estudo aborda o crescente número de estudantes com NEE em escolas regulares e a necessidade de ferramentas eficazes para o desenvolvimento da IE. O objetivo é avaliar o desenvolvimento criativo e emocional combinado de crianças com NEE por meio de metodologias baseadas em arte e analisar seu impacto na IE. Os métodos incluíram análises de regressão e correlação, estatística descritiva e sistematização. Os resultados mostram que o número de estudantes com NEE influencia significativamente a prevalência da escolarização inclusiva, enquanto a carga de trabalho docente e a proporção de crianças fora da escola correlacionam-se com os níveis de inclusão. As regiões da Ucrânia foram agrupadas em clusters com altas e baixas taxas de inclusão. Foi identificada uma relação negativa entre a matrícula em instituições especiais e o potencial de desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Destaca-se que uma maior participação em práticas artísticas inclusivas esteve associada ao aumento da IE, que passou de 55,6 para 91,0 pontos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Emocional. Arte. Desenvolvimento. Educação Inclusiva. Educação Secundária Geral.

RESUMEN: Este estudio aborda el creciente número de estudiantes con NEE en escuelas regulares y la necesidad de herramientas eficaces para el desarrollo de la IE. El objetivo es evaluar el desarrollo creativo y emocional combinado de los niños con NEE mediante metodologías basadas en el arte y analizar su impacto en la IE. Los métodos incluyeron análisis de regresión y correlación, estadística descriptiva y sistematización. Los resultados muestran que el número de estudiantes con NEE influye significativamente en la prevalencia de la escolarización inclusiva, mientras que la carga laboral docente y la proporción de niños fuera de la escuela se correlacionan con los niveles de inclusión. Las regiones de Ucrania fueron agrupadas en clusters con altas y bajas tasas de inclusión. Se encontró una relación negativa entre la matrícula en instituciones especiales y el potencial de desarrollo de competencias sociales y emocionales. Cabe destacar que una mayor participación en prácticas artísticas inclusivas se asoció con un aumento de la IE, pasando de 55,6 a 91,0 puntos.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia Emocional. Arte. Desarrollo. Educación Inclusiva. Educación Secundaria General.

ABSTRACT: This study addresses the growing number of SEN students in mainstream schools and the need for effective EI development tools. The aim is to assess the combined creative and emotional development of SEN children through art-based methodologies and to evaluate their impact on EI. Methods included regression and correlation analyses, descriptive statistics, and systematization. Results show that the number of SEN students significantly influences the prevalence of inclusive schooling, while teacher workload and the share of out-of-school children correlate with inclusion levels. Ukrainian regions were clustered into groups with high and low inclusion rates. A negative relationship was found between enrollment in special institutions and the potential development of social and emotional competencies. Notably, higher participation in inclusive art practices was associated with increased EI, rising from 55.6 to 91.0 points.

KEYWORDS: Emotional Intelligence. Art. Development. Inclusive Education. General Secondary Education.

INTRODUÇÃO

O aspecto educativo do ensino secundário abrangente é crucial para inculcar valores morais e normas de conduta nos jovens. Os programas de formação de caráter incorporam a intenção e o hábito de práticas comuns, como responsabilidade, integridade e empatia, que são a base de todas as habilidades sociais. Ao mesmo tempo, a educação artística é descrita por muitos como um instrumento eficaz que promove o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos, auxiliando na formação, compreensão e gestão das emoções, contribuindo diretamente para a formação do caráter.

O ambiente educacional atual exige uma reconsideração radical das competências docentes e profissionais, o que, por sua vez, se relaciona com a crescente heterogeneidade na formação dos alunos. As salas de aula são hoje mais diversificadas e compostas por crianças com diferentes níveis de escolaridade, históricos de alfabetização, estilos cognitivos e perfis emocionais do que antes. Nesse sentido, há uma necessidade de professores que sejam não apenas academicamente qualificados, mas também emocionalmente equilibrados, empáticos e flexíveis, com habilidades interpessoais maduras.

Durante a infância, a inteligência emocional é aquela que possui a capacidade essencial para o desenvolvimento socioemocional, permitindo a manutenção do funcionamento interpessoal e a regulação de si mesmo e dos sentimentos em relação ao outro. As práticas artísticas educativas constituem um ambiente adequado para a formação da IE (doravante – IE), que abrange os aspectos afetivos, cognitivos e sociais da experiência pessoal dos alunos.

A inteligência emocional (IE), geralmente definida como a capacidade de perceber, compreender, regular e utilizar as emoções em si mesmo e nos outros, desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo. Professores com níveis mais elevados de IE estão mais bem preparados para responder de forma construtiva às necessidades emocionais e comportamentais dos alunos, promover a segurança psicológica e fomentar um sentimento de pertença em salas de aula diversas. Essas habilidades são particularmente importantes para a educação inclusiva, que visa proporcionar oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origem ou deficiência. Nesse sentido, consideramos necessário explorar o papel da arte como ferramenta para o desenvolvimento da inteligência emocional na educação inclusiva, um tema de grande relevância no discurso científico.

A pesquisa examina como a arte serve como ferramenta para o desenvolvimento da inteligência emocional em diferentes ambientes educacionais, por meio da avaliação de vários programas de arte que afetam o desenvolvimento da inteligência emocional.

Objetivos da pesquisa deste artigo:

1. Analisar a dinâmica dos dados estatísticos sobre o desenvolvimento da educação inclusiva na Ucrânia e avaliar as mudanças estruturais na distribuição de alunos com necessidades educacionais especiais entre as modalidades de ensino especial e inclusiva;
2. Avaliar os principais indicadores que caracterizam a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (doravante - NEE) em termos da prevalência de classes inclusivas em escolas de ensino regular;
3. Realize uma análise de regressão para identificar os fatores que influenciam a prevalência de turmas inclusivas em escolas de ensino regular;
4. Identificar correlações entre indicadores de pessoal e cobertura educacional, bem como a prevalência da educação inclusiva em escolas de ensino regular;
5. Agrupamento das regiões da Ucrânia de acordo com o nível de cobertura de alunos com educação inclusiva;
6. Realizar uma análise de regressão para determinar o impacto da estrutura das modalidades de ensino para alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) a nível regional sobre o indicador integral do potencial de desenvolvimento de competências socioemocionais;
7. Realizar uma análise empírica para determinar a relação entre o nível de envolvimento dos alunos em aulas inclusivas em atividades artísticas e o desenvolvimento de sua inteligência emocional.

REVISÃO DA LITERATURA

Na literatura científica, a IE tem sido descrita como um conjunto de qualidades que englobam o gerenciamento, o reconhecimento, a regulação e a percepção das próprias emoções e das emoções alheias (Krishnan & Awang, 2024; Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez, 2023; Rachmad, 2022; George et al., 2022; Khilmiyah & Wiyono, 2021; Elfenbein & MacCann, 2017). De acordo com o modelo baseado em habilidades de Mayer e Salovey (1997), a IE é composta por quatro construtos principais: regulação emocional, compreensão dos estados

emocionais, percepção das emoções e utilização das emoções para auxiliar os processos cognitivos (Elfenbein & MacCann, 2017).

A conceitualização da IE implica um construto multidimensional: abrangendo autoconsciência, controle de impulsos, empatia, compreensão e familiaridade com as emoções (Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez, 2023; Rachmad, 2022; George et al., 2022), que são necessárias para relacionamentos eficientes em contextos sociais e profissionais. Khattak et al. (2024) consideram a inteligência emocional como um tipo de habilidade, assim como outras competências, e, portanto, pode ser desenvolvida ao longo do tempo, especialmente devido ao fato de que as emoções podem atuar como moderadoras na resolução de problemas, na criatividade e na socialização, tornando a IE altamente significativa no cultivo do potencial criativo (Mahire & Ahire, 2024).

Na educação artística, a IE é entendida como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento de professores como aprendizes e profissionais, especialmente em contextos de sala de aula inclusiva. Estudos demonstram que o envolvimento em atividades artísticas pode facilitar o surgimento da empatia, da autorregulação e da interação positiva com os alunos (Krishnan & Awang 2024; Coronado-Maldonado & Benítez-Márquez, 2023; Rachmad, 2022; George et al., 2022; Khilmiyah & Wiyono, 2021). A arte, como sabemos, pode modular a autoexpressão emocional, e o funcionamento criativo é caracterizado pela utilização ativa das emoções como fonte de informação, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais eficaz e para o desenvolvimento da IE nos alunos. Por outro lado, no estágio atual de desenvolvimento da ciência pedagógica, o foco está na promoção desse tipo de atividade entre os professores que demonstram um interesse crescente em introduzir a arte no desenvolvimento da IE com relação às oportunidades de aprendizagem diferenciadas para todos os alunos e à promoção da inclusão, bem como à criação de um ambiente emocional seguro (Iryhina et al., 2020).

É importante mencionar que, nos serviços educacionais, o desenvolvimento da IE (Inteligência Emocional) auxilia os educadores a gerenciar com sucesso situações emocionais complexas e a tomar decisões pedagógicas baseadas em critérios emocionais, além de estabelecer relações de confiança com os alunos, o que facilita o ensino eficaz e a gestão da sala de aula (Jasubhai, 2025). Pesquisas de Zhi et al. (2024) constataram que a alta IE de um educador está diretamente relacionada ao desenvolvimento da empatia, paciência e resiliência, qualidades necessárias para a criação de um ambiente positivo em sala de aula. Além disso, indicam que, para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento da IE dos alunos, é fundamental que sejam educados por profissionais com alta inteligência emocional. Nesse sentido, parece

que professores com alta IE lidam com o estresse com mais facilidade, reagem de maneira mais construtiva a comportamentos problemáticos dos alunos e promovem sua participação ativa na aprendizagem (Zhi et al., 2024).

Dado que a arte oferece um meio especial para desenvolver a IE através da promoção da autoexpressão e da autorreflexão, bem como da empatia, podemos enfatizar este ponto. A música serve para desencadear uma variedade de emoções e estimular sentimentos, ajudando os alunos a reconhecer e analisar seu próprio estado; as artes visuais representam uma oportunidade para uma jornada pelo mundo interior, transformando ideias e sentimentos em algo criativo; o teatro oferece um espaço seguro para experimentar diferentes papéis, perspectivas e estados de espírito, a fim de construir empatia com os outros e estabelecer relacionamentos (Gulla et al., 2022; Fleming, 2025).

A autoconsciência, um dos componentes importantes da IE, é alcançada por meio de processos criativos que resultam em meditação e reflexão. Com a escrita criativa, os alunos exploram suas identidades pessoais, desenvolvem uma voz única e estabelecem conexões entre suas experiências de vida e as condições sociais. A arte colaborativa permite o trabalho em equipe, o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a valorização das opiniões alheias, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento social e a empatia.

Estudos também demonstram que a participação nas artes melhora a saúde mental, reduzindo os níveis de estresse, ansiedade e depressão (Stuckey & Nobel, 2010). O processo criativo envolve a colaboração entre mente e corpo para acessar o momento presente — assim como fazemos com exercícios de *mindfulness*, que transformam a tensão emocional em *energia criativa positiva*. Além disso, um vínculo comum por meio da expressão artística também forma a base da comunidade, da identidade e do apoio, todos importantes para o ensino da aprendizagem socioemocional aos alunos.

Há cada vez mais evidências de que a inclusão da IE em práticas pedagógicas inclusivas é uma maneira eficaz de atender à diversidade dos alunos em nossas salas de aula. A IE permite que os educadores sejam mais sensíveis e flexíveis ao lidar com as necessidades específicas de cada aluno, o que, por sua vez, promove um ambiente emocionalmente acolhedor e seguro. Vale ressaltar que professores com alta IE são mais capazes de controlar a interação social, minimizar tensões na comunicação e conduzir processos de aprendizagem diferenciados, o que é de grande importância na sala de aula inclusiva (Mrisho & Mseti, 2024).

Pesquisas comprovam que a IE influencia a eficácia pedagógica na educação inclusiva. Em particular, foi demonstrado que a formação profissional de professores em IE leva a uma

atitude mais inclusiva e a melhores práticas pedagógicas, como, por exemplo, o trabalho com problemas comportamentais e a adaptação do ensino às necessidades emocionais/sociais, bem como ao desempenho acadêmico. Professores com alta IE são mais propensos a empregar metodologias de ensino construtivistas centradas no aluno, que se alinham à educação inclusiva (Calandri et al., 2025; Mgaiwa & Milinga, 2024).

A educação inclusiva refere-se ao ensino acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências ou da gama de suas necessidades individuais. Essencialmente, o princípio da inclusão baseia-se na igualdade, na participação e na eliminação de limitações à aprendizagem. Entretanto, a prática da educação inclusiva apresenta muitos desafios, incluindo a falta de formação para professores, a escassez de recursos materiais e educacionais e a resistência psicológica decorrente da sobrecarga ou da incerteza. Os professores frequentemente descrevem dificuldades em atender às diversas necessidades dos alunos sem o apoio emocional adequado e a falta de metodologia (Jardinez & Natividad, 2024; Assad, 2025).

Em uma educação mais inclusiva, crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aprendem em escolas regulares que oferecem adaptações sistêmicas no conteúdo e nos métodos de ensino, bem como um ambiente educacional criado para atender às necessidades individuais, tanto educacionais quanto socioemocionais (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2021). Em uma sala de aula inclusiva, as barreiras estruturais, pedagógicas e sociais à plena participação no processo de aprendizagem são abordadas, e uma gama de estratégias de ensino flexíveis e diferenciadas é utilizada. Por meio de diferentes práticas artísticas, a educação inclusiva não visa apenas o desempenho acadêmico, mas também a IE que favorece o processo de socialização, a compreensão mútua e o afeto, bem como um clima emocional positivo no ambiente escolar. Essa estratégia é consistente com a justiça social e a equidade educacional, na qual a diversidade é apresentada como uma ferramenta pedagógica para a eficácia da aprendizagem em múltiplos níveis e para o desenvolvimento de indivíduos mais completos (socioemocionais), a partir dos personagens retratados nesta foto (Baral, 2024).

Dessa forma, a arte se apresenta como um recurso fundamental que propicia a promoção da IE, uma vez que une autorreflexão, empatia, habilidades sociais e bem-estar psicoemocional a ferramentas intelectuais, especificamente aplicáveis a um ambiente de aprendizagem inclusivo e para o apoio a práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, acreditamos ser importante estudar o papel da arte na inteligência emocional dentro da educação inclusiva, a

fim de preencher uma lacuna científica sobre o tema e fomentar a interdisciplinaridade em estudos relacionados a essa questão.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia de pesquisa inclui os seguintes métodos e abordagens:

- Os métodos de classificação e sistematização de dados tornaram-se a base para determinar informações sobre o número de alunos com NEE, a distribuição por modalidades de ensino e a estrutura das escolas de ensino regular;
- A análise comparativa possibilitou estudar a dinâmica do desenvolvimento da educação inclusiva e avaliar a eficácia da integração de alunos com NEE;
- A análise de regressão foi utilizada para determinar o impacto do número total de alunos com NEE, do número de alunos em instituições de ensino geral especiais e de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares na proporção de instituições de ensino geral com turmas inclusivas;
- de correlação permitiu avaliar as inter-relações entre indicadores-chave da educação inclusiva (a proporção de alunos por professor, a proporção de professoras, a proporção de crianças e jovens fora da escola) e indicadores da prevalência da educação inclusiva nas instituições de ensino geral;
- A análise de agrupamentos foi utilizada para classificar as regiões da Ucrânia de acordo com o nível de cobertura de alunos em turmas inclusivas;
- A análise de regressão foi utilizada para determinar o impacto da estrutura das modalidades de ensino para alunos com NEE (nível regional) no potencial desenvolvimento da inteligência emocional.

A pesquisa empírica, utilizando estatística descritiva, possibilitou estabelecer uma relação entre o nível de envolvimento de alunos de turmas inclusivas em atividades artísticas e o desenvolvimento de suas competências socioemocionais. A amostra do estudo foi composta por 20 alunos de turmas inclusivas, nos quais o nível de participação em práticas artísticas (música, desenho, teatro) foi determinado e avaliado em uma escala de cinco pontos. O indicador integral do envolvimento dos alunos de turmas inclusivas em atividades artísticas foi determinado como a média aritmética das pontuações correspondentes nas práticas artísticas

(música, desenho, teatro), e o nível de inteligência emocional foi avaliado em uma escala padronizada (0-100).

RESULTADOS

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 1, o número total de alunos com NEE no GSEI (Instituto de Educação Especial de Gana) continuou a aumentar entre 2014 e 2024, refletindo uma tendência para a educação inclusiva. É interessante notar que, embora a porcentagem de alunos com NEE em turmas especiais de educação especial tenha diminuído ao longo do tempo, a porcentagem em turmas inclusivas tem aumentado, o que sugere um processo contínuo de apoio à promoção de ambientes integrados para crianças com deficiência.

A proporção de escolas de ensino regular com turmas inclusivas aumentou de 9,07% em 2016/17 para 57,95% em 2023/24, indicando uma expansão significativa da estrutura escolar inclusiva; simultaneamente, a porcentagem de alunos com NEE incluídos nessas turmas cresceu de 6,28% para 45,04%, apontando para um processo de concentração desses alunos. Ao mesmo tempo, a diminuição do número de alunos isolados ou em grupos especiais indica que a educação inclusiva é mais eficaz e há menos necessidade de diferentes tipos de formação profissional.

Tabela 1

Dinâmica do número e distribuição de alunos com NEE em instituições de ensino secundário geral, 2014–2024

Ano letivo	Número total de alunos com NEE, pessoas	Alunos com NEE em escolas secundárias especiais, pessoas	Alunos com NEE em turmas inclusivas em instituições de ensino secundário geral, pessoas	Porcentagem de alunos com NEE em escolas secundárias especiais, %	Porcentagem de alunos com NEE em turmas inclusivas em escolas de ensino regular, %	Total de instituições de ensino geral, unidades	Instituições de ensino com turmas e unidades inclusivas	Porcentagem de escolas de ensino geral com turmas inclusivas, %	Alunos com NEE em instituições de ensino secundário geral especial, pessoas	Alunos com NEE em classes especiais em instituições de ensino secundário geral, pessoas	Alunos com NEE em turmas inclusivas em instituições de ensino secundário geral, pessoas	Alunos com deficiência intelectual em turmas regulares de instituições de ensino geral, pessoas	Alunos com NEE que estudam individualmente em instituições de ensino secundário geral, pessoas
2014/2015	60.072	38.396	2,165	63,92	3	–	–	–	38.396	4,955	2,165	11.328	3,228
2015/2016	61.528	38,962	2,720	63,32	4,42	–	–	–	38,962	5,265	2,720	11.543	3,038
2016/2017	66,581	39,596	4.180	59,47	6,28	16.728	1,518	9.07	39,596	5,669	4.180	11.283	5,853
2017/2018	68.055	39,427	7,179	57,93	10,55	16.060	2,620	16.31	39,427	5,918	7,179	11.502	4.029
2018/2019	72.237	37,787	11,866	52,31	16,43	15.421	3,790	24,58	37,787	6.230	11,866	12.160	4,194
2019/2020	77.263	37.111	18.643	48,03	24.13	15.106	5.331	35,29	37.111	5,976	18.643	11.950	3,583
2020/2021	82.317	36.461	25.078	44,29	30,47	14.815	6,394	43,16	36.461	5,844	25.078	11.950	2,984
2021/2022	88,813	36.294	32,686	40,87	36,8	13.991	7.136	51	36.294	5,661	32,686	12.062	2.110
2022/2023	84.037	34.029	33,861	40,49	40,29	12,976	7.012	54,04	34.029	4,770	33,861	9,595	1,782
2023/2024	89.129	34.010	40,147	38,16	45,04	12.701	7.360	57,95	34.010	4,363	40,147	9.107	1,502

Nota. Compilado pelo autor com base no Instituto de Análise Educacional (s.d.).

Portanto, cabe ressaltar que esses aspectos indicam mudanças estruturais no sistema de educação inclusiva, visando ampliar a integração de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) no processo de ensino regular e otimizar o uso de recursos nas instituições de ensino regular.

Para avaliar o impacto do número total de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), do número de alunos com NEE em instituições especiais e de alunos com deficiência intelectual em classes regulares sobre a proporção de instituições de ensino geral com classes inclusivas (%), definida como variável dependente, foi realizada uma modelagem de regressão. O modelo de regressão tem a seguinte aparência:

$$Y = 95,814 + 0,001 \cdot X_1 - 0,004 \cdot X_2 + 0,001 \cdot X_3.$$

A alta precisão e confiabilidade da previsão gerada são confirmadas pelos resultados da construção do modelo de regressão (Tabela 2). O R múltiplo é de 0,997, indicando um alto grau

de associação entre as variáveis no modelo em estudo. O R^2 é de 0,994, o que também demonstra que o modelo gerado descreve 99,4% da variabilidade da variável dependente em função das variáveis independentes, expressando o forte poder explicativo deste modelo. O R^2 ajustado é de 0,989. Um erro padrão de 1,94 significa que não há diferença considerável entre os valores reais e estimados.

Análises de variância (ANOVA): Os resultados da ANOVA do modelo indicam que os termos do modelo são estatisticamente significativos. O valor da estatística F é 205,05 (com significância $F = 0,000078$), sendo inferior ao valor crítico de 0,05, o que significa que o modelo especificado pode ser considerado estatisticamente significativo em sua totalidade. O impacto positivo também foi observado no número total de alunos com NEE (coeficiente 0,00113; valor $p = 0,007$), o que indica que esse fator tem um efeito positivo no desenvolvimento de turmas inclusivas: para cada mil alunos com NEE, o número de escolas com turmas inclusivas aumenta em aproximadamente 1,13%. O efeito negativo do número de alunos com NEE em turmas especiais (coeficiente -0,00431; valor $p = 0,021$) também foi significativo, demonstrando que o fator apresentou uma direção oposta em relação ao equilíbrio das turmas inclusivas. O coeficiente de alunos com deficiência intelectual em turmas regulares (0,00092; $P = 0,415$) não é estatisticamente significativo, o que sugere que esse fator não tem efeito.

Tabela 2

Resultados da modelagem de regressão

Estatísticas de regressão								
R múltiplo	0,997							
R²	0,994							
R² ajustado	0,989							
Erro padrão	1,938							
Observações	8							
ANOVA								
	df	SS	EM	F	Significado F			
Regressão	3	2310,879	770,293	205.045	0,0001			
Residual	4	15.027	3.757					
Total	7	2325 . 906						
	Coefficientes	Erro padrão	Estatística t	Valor de p	95% inferiores	95% superiores	Inferior a 95,0%	Superior 95,0%
Interceptar	95,814	52.022	1,842	0,139	-48,624	240.251	-48,624	240.251
X₁ (Total de alunos com NEE)	0,001	0,0002	5,025	0	0,001	0,002	0,001	0,002
X₂ (Alunos com NEE em instituições de educação especial)	-0,004	0	-3,714	0	-	-0,001	-0,008	-0,001

X₃ (Alunos com deficiência intelectual em salas de aula regulares)	0	0	0,909	0	-0,002	0,004	-0,002	0,004
--	---	---	-------	---	--------	-------	--------	-------

Nota. Cálculos do próprio autor.

Os resultados da modelagem de regressão mostram que o modelo desenvolvido explica e prevê o desenvolvimento educacional na educação inclusiva com alta precisão, o que permite aos pesquisadores identificar os fatores essenciais que influenciam esse processo. Os dados obtidos confirmam o impacto positivo estatisticamente significativo do número total de alunos com NEE e o impacto negativo estatisticamente significativo da concentração desses alunos em instituições especiais sobre a proporção de instituições de ensino regular com turmas inclusivas. Ao mesmo tempo, o impacto do número de alunos com deficiência intelectual matriculados em turmas regulares, dentro do escopo desta especificação do modelo, não foi estatisticamente significativo, o que limita a possibilidade de se chegar a conclusões inequívocas sobre o papel desse fator.

O número de instituições de ensino geral totalmente inclusivas aumentou de 9,26% em 2016 para 57,80% em 2023, o que demonstra a disseminação das turmas inclusivas ao longo do período da pesquisa. A proporção aluno-professor manteve-se entre 14,7 e 17,9 alunos por professor durante todo o período, visto que a carga de trabalho docente aumentou ligeiramente durante o período de 2019-2020 devido aos novos programas de educação inclusiva que não contavam com apoio suficiente dos professores.

A porcentagem de professoras manteve-se elevada durante todo o período, atingindo entre 96,6% e 98,8% do total de docentes. A taxa de matrícula escolar de crianças e jovens apresentou melhoria, passando de 15,97% em 2015 para 2,5% em 2022, graças a programas bem-sucedidos que proporcionaram aulas presenciais e minimizaram o tempo gasto pelos alunos fora da escola.

Tabela 3

Dinâmica dos principais indicadores do processo educativo e o desenvolvimento da educação inclusiva, 2015–2024

Ano de estudo / Ano	Proporção de alunos por professor e equipe pedagógica	Porcentagem de docentes do sexo feminino, %	Porcentagem de crianças e jovens fora da escola (ensino fundamental e médio)	Proporção de escolas de ensino geral abrangente com educação inclusiva (%)
2015	–	–	15,97	–
2016	14,83	96,68	2,90	9,26
2017	14,98	96,70	2,80	16,66
2018	14,87	96,63	2,80	25,11

2019	17,87	98,47	2,70	36,07
2020	17,22	98,50	2,60	44,11
2021	16,48	98,40	2,60	52,16
2022	–	–	2,50	53,83
2023	15,97	98,77	–	57,80
2024	14,71	98,62	–	–

Nota. Compilado pelo autor com base em dados das Nações Unidas (2024) e do Instituto de Estatística da UNESCO (2025).

As informações apresentadas na Tabela 3 ilustram as tendências positivas no desenvolvimento da educação inclusiva na Ucrânia, o que é confirmado pelo crescimento do número de escolas com turmas inclusivas, pelo aumento da matrícula e pelo nível relativamente estável da carga horária dos professores envolvidos na educação inclusiva, bem como pela distribuição por sexo.

No estudo, com o objetivo de testar as relações entre indicadores-chave da educação inclusiva (relação aluno-professor – X1, percentual de professoras – fator X2, percentual de crianças e jovens fora da escola – X3) e características básicas (percentual de alunos matriculados em escolas regulares com turmas inclusivas – Y1; alunos com necessidades educacionais especiais em tempo parcial nessas turmas – Y2), foi realizada uma análise de correlação. Os resultados são apresentados em uma matriz de correlação para indicar a força e a direção das relações entre os indicadores (Tabela 4).

Os resultados revelam uma fraca associação positiva ($r = 0,13$) entre a relação aluno-professor e a presença de professoras, o que sugere uma relação quase insignificante entre essas duas variáveis. Em contrapartida, a relação aluno-professor apresenta uma forte correlação positiva com a porcentagem de crianças e jovens fora da escola ($r = 0,85$), o que sugere uma associação direta entre a intensidade do grupo de aprendizagem e a participação das crianças em atividades de estudo. Ao mesmo tempo, observa-se uma correlação negativa moderada entre X1 e a taxa geral de alunos em turmas inclusivas no ensino secundário (Y1; $r = -0,60$), sugerindo que a proporção de escolas com turmas inclusivas diminui à medida que o número de alunos por professor aumenta. Simultaneamente, há uma forte correlação positiva entre X1 e a porcentagem de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) em turmas inclusivas (Y2; $r = 0,98$), o que pode indicar uma maior concentração de alunos com NEE em turmas de ensino de tamanho médio a grande.

A proporção de professoras apresenta correlação positiva moderada com a fração de crianças que não frequentam a escola ($r = 0,61$) ou com a porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas inclusivas ($r = 0,61$), bem como com a

proporção de escolas inclusivas em relação às escolas regulares ($r = -0,78$), demonstrando componentes estruturais em relação às características do corpo docente na educação inclusiva.

As associações mais importantes foram observadas no caso da proporção de crianças e jovens fora da escola, particularmente X3, que mostra uma correlação negativa muito forte com a proporção de escolas de ensino regular com turmas inclusivas (Y1; $r = -0,90$), mas, ao mesmo tempo, também exibe uma correlação positiva muito forte com a proporção de alunos com NEE em turmas inclusivas (Y2; $r = 0,91$), o que significa que a diminuição da cobertura educacional é compensada por uma sobrecarga nas turmas inclusivas existentes.

Além disso, foi detectada uma correlação negativa muito forte entre a proporção de instituições com turmas inclusivas e a proporção de alunos nessas instituições que têm NEE ($r = -0,97$), ou seja, registra-se uma redistribuição do número de alunos quando se amplia a rede de instituições inclusivas.

Tabela 4

Matriz de correlação dos principais indicadores da educação inclusiva

	X ₁	X ₂	X ₃	Y ₁	Y ₂
X ₁	1	0,1285732	0,84518285	-0,5994924	0,98446318
X ₂		1	0,61040982	-0,7768918	0,60671417
X ₃			1	-0,8998575	0,90959636
Y ₁				1	-0,9716425
Y ₂					1

Nota. Cálculos do próprio autor.

Os dados obtidos na análise de correlação comprovam que existem inter-relações estruturais sistêmicas entre a oferta de pessoal para a educação infantil, o nível de frequência escolar das crianças e a distribuição de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais); isso pode servir como base estatística para a tomada de decisões gerenciais na esfera do desenvolvimento estratégico da educação inclusiva.

A análise de agrupamento das regiões ucranianas, com base na taxa de alunos matriculados em turmas inclusivas, mostrou semelhanças que permitem dividi-las em dois grupos: Grupo 0 – regiões com baixa taxa ($\leq 46\%$) de alunos matriculados em programas inclusivos, e Grupo 1 – regiões com altas taxas ($> 46\%$). Os resultados da Tabela 5 indicam que as áreas do Grupo 1 apresentam maior concentração de alunos em salas de aula inclusivas e menor concentração em escolas e turmas especiais. Esse tipo de organização das atividades educacionais na universidade proporciona condições mais favoráveis para a formação e o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos. A inteligência emocional, por sua vez,

que se manifesta na atividade profissional, contribui para o trabalho sistemático no desenvolvimento do *eu* emocional e intelectual, ou seja, para a aprendizagem integrada de técnicas pedagógicas.

Particularmente significativo foi o envolvimento ativo dos alunos na educação inclusiva nas regiões de Zakarpattia (63,7%) e Ivano-Frankivsk (63,7%), enquanto na região de Luhansk (81,1%) foram observadas oportunidades para a formação da autorregulação emocional, empatia e consciência das próprias emoções em nível individual. Regiões com baixa cobertura de classes inclusivas (Cluster 0), por outro lado, apresentam maior prevalência de escolas de educação geral especial e classes desse tipo (especialmente nas regiões de Kharkiv e Zaporizhzhia). Essa institucionalização do processo educacional pode reduzir as possibilidades de os alunos desenvolverem sua inteligência emocional individualmente, na medida em que dificulta o acesso a diferentes formas de práticas artísticas e pedagógicas que permitam a formação de competências afetivas em um modelo abrangente de educação.

Tabela 5

Distribuição de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) por modalidade de ensino nas regiões da Ucrânia e resultados de agrupamento.

Região	Em escolas especiais de educação geral (%)	Em classes especiais (%)	Em turmas inclusivas (%)	Estudo individual (%)	Com deficiência intelectual em turmas regulares (%)	Aula
Vinnitsia	41	0	41,1	8,6	8,9	0
Volínia	33,6	0	53,3	11,5	0,8	1
Dnipropetrovsk	41,3	12	40,8	5,5	0	0
Donetsk	41	2,5	32,5	21,5	2,5	0
Zhytomyr	34,5	3,4	55,9	6,1	0,1	1
Transcarpátio	12,7	2,9	61,2	23,2	0	1
Zaporíjia	43,3	18,3	32,6	2	3	0
Ivano-Frankivsk	25,1	0,4	63,7	10,1	0,7	1
Kyiv	20,7	0	55,6	19	4,7	1
Kirovograd	39,2	7,3	38,4	14,7	0	0
Luhansk	0	5,4	81,1	11	2,5	1
Lviv	39,4	1	47,8	11,2	0,6	1
Mykolaiv	44,7	9,2	29,2	12	4,9	0
Odessa	40,6	1,3	49,5	8,4	0,2	1
Poltava	37,1	3,1	50,4	8,6	0	1
Rivne	37,1	0,1	49,4	12,5	0,9	1
Sumy	41,5	1,7	46,4	10,4	0	0
Ternopil	33	0	52,9	12,2	1,9	1
Kharkiv	53,4	1,9	35,8	7,4	1,5	0
Kherson	8,1	32,4	46	2,6	10,9	0
Khmelnitsky	35,9	0,5	48,1	14,6	0,9	1
Cherkasy	39,9	3,9	36,9	19,2	0	0
Chernivtsi	27,2	0	57,5	14,3	1	1
Chernihiv	36,5	1,4	48,8	13,2	0,1	1
Kyiv	55,7	0,4	33,1	2,4	0,4	0

Nota. Compilado pelo autor com base no Instituto de Análise Educacional (s.d., 2024).

Assim, os resultados da análise de agrupamento confirmam a existência de diferenciação estatisticamente significativa entre as regiões em termos do nível de cobertura dos alunos pela educação inclusiva. Regiões com maior proporção de alunos em turmas inclusivas caracterizam-se por uma menor participação de modalidades especiais de ensino, o que indica diferenças estruturais na organização do processo educativo. As diferenças identificadas podem ser consideradas pré-requisitos institucionais para a formação de competências socioemocionais individuais dos alunos em um ambiente educativo inclusivo.

Em nível regional, utilizou-se modelagem de regressão para avaliar a relação entre a estrutura das modalidades de ensino para alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e o indicador integral das condições potenciais para o desenvolvimento de suas competências socioemocionais. As variáveis independentes foram: a proporção de alunos matriculados em escolas secundárias especiais (X1), em classes especiais (X2) e de alunos com deficiência intelectual em classes regulares (X3). A variável dependente foi definida como o indicador integral do potencial de desenvolvimento das competências socioemocionais de alunos com NEE, agregado em nível regional. O modelo de regressão é o seguinte:

$$Y = 81,847 - 0,868 \cdot X_1 - 0,599 \cdot X_2 - 0,895 \cdot X_3.$$

Os resultados do modelo de regressão mostram que as previsões são extremamente precisas e confiáveis. O coeficiente de correlação (R múltiplo) é de 0,934 — o que indica uma forte correlação entre as variáveis. O R² é de 0,87, sugerindo que 87% da variação no potencial de desenvolvimento do EI (Índice de Eficiência Energética) é atribuível a mudanças em fatores independentes. O coeficiente de determinação ajustado (R² ajustado) é de 0,853 e o erro padrão do modelo (Erro Padrão) é de 4,50, indicando variações consideravelmente implausíveis entre os valores reais e os previstos.

A verificação estatística (ANOVA) confirmou a significância do modelo: a estatística F é igual a 47,53 com $F = 1,55 \cdot 10^{-9}$, o que indica um nível de significância muito alto, inferior ao valor crítico de 0,05. Todas as variáveis independentes foram estatisticamente significativas: X1 (alunos em escolas secundárias especiais; coeficiente -0,868; $P < 0,001$) – efeitos negativos no potencial de desenvolvimento da IE: o aumento no quociente de alunos de escolas especiais é acompanhado por uma diminuição na concentração de recursos para o desenvolvimento de competências socioemocionais em um ambiente inclusivo. X2 (alunos em classes especiais; coeficiente -0,599; $R = 0,0009$) – novamente, um impacto negativo significa competição entre

formas de educação especializadas e inclusivas. X3 (alunos com deficiência intelectual aprendendo com colegas com desenvolvimento típico; $R = -0,895$), efeito positivo menos aparente, mas estatisticamente confiável, indica mais uma vez a necessidade de recursos adicionais para incluir os alunos em classes regulares (ver Tabela 6).

Tabela 6*Resultados da modelagem de regressão*

Estatísticas de regressão	
R múltiplo	0,934
R²	0,872
R² ajustado	0,853
Erro padrão	4,496
Observações	25

ANOVA					
	df	SS	EM	F	Significado F
Regressão	3	2882.311	960,770	47.526	$1,5 \times 10^{-9}$
Residual	21	424.529	20.216		
Total	24	3306.840			

	Coefficients	Erro padrão	Estatística t	Valor de p	95% inferiores	95% superiores	Inferior a 95,0%	Superior a 95,0%
Interceptar	81,847	3.036	26,956	9×10^{-18}	75.532	88.161	75,532	88.161
X₁()	-0,868	0,075	-11.570	$1,42 \times 10^{-10}$	-1.024	-0,712	-1.024	-0,712
X₂()	-0,599	0,155	-3,855	0,001	-0,921	-0,276	-0,921	-0,276
X₃()	-0,895	0,411	-2,176	0,041	-1.750	-0,040	-1.750	-0,040

Nota. Cálculos do próprio autor.

Os resultados obtidos comprovam a hipótese sobre o efeito significativo da organização de turmas inclusivas nas regiões na possibilidade de desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças com necessidades educacionais especiais.

A análise dos dados foi testada em 20 alunos de turmas inclusivas, avaliando a participação em três atividades artísticas (música, desenho e teatro). O grau de participação foi avaliado em cinco níveis (1 = mínimo, 5 = máximo) para cada área. Para agregar o nível de participação entre os alunos, foi calculada uma medida de rAP, obtendo-se a média do valor r dos três indicadores (ver Tabela 7).

O nível de inteligência emocional foi medido com uma escala padronizada de 0 a 100, incluindo as principais competências: autorregulação, empatia, habilidades de comunicação e cooperação. Após a análise, observou-se uma correlação positiva entre a média das atividades

artísticas e o nível de desenvolvimento da IE. Os alunos com níveis de participação entre 1 e 2,5 apresentaram uma IE média de 55,6, enquanto aqueles com alto envolvimento (>4,5) relataram uma IE média de 91,0. A IE aumentou gradualmente com o aumento da pontuação média de participação, de 67,0 no grupo de 2,51 a 3,5 para 80,3 no grupo de 3,51 a 4,5, considerando os grupos intermediários.

Tabela 7

Nível de participação dos alunos em aulas inclusivas em atividades artísticas e desenvolvimento correspondente da IE (n = 20)

Estudante	Música	Artes visuais	Teatro	Pontuação média de participação nas artes.	Pontuação de IE (0-100)
1	3	4	2	3	70
2	5	3	4	4	82
3	2	1	2	1,67	55
4	4	5	3	4	78
5	3	3	3	3	65
6	4	2	4	3,33	72
7	5	5	5	5	90
8	2	3	1	2	58
9	3	2	2	2,33	60
10	4	4	3	3,67	75
11	5	3	4	4	85
12	2	1	2	1,67	50
13	4	4	3	3,67	74
14	3	2	2	2,33	62
15	5	5	5	5	92
16	3	3	3	3	67
17	4	4	4	4	80
18	2	2	2	2	55
19	3	3	3	3	65
20	5	4	4	4,33	88

Nota. Cálculos do próprio autor.

Os resultados obtidos indicam a existência de uma relação associativa entre o nível de envolvimento dos alunos em aulas inclusivas em práticas artísticas e o desenvolvimento de sua inteligência emocional.

Foram utilizados métodos de análise de correlação e regressão para avaliar a relação entre a pontuação média da participação dos alunos em práticas artísticas e seu nível de inteligência emocional (IE) (ver Tabela 8). O cálculo do coeficiente de correlação de Pearson mostrou que a intensidade da participação em atividades artísticas manteve uma forte relação com os níveis de IE, com $r = 0,98$.

Com base nos dados obtidos, foi construído um modelo de regressão linear simples:

$$EI = 32,16 + 12,00 \times (\text{Average participation score}).$$

O valor do coeficiente de determinação ($R^2 = 0,97$) indica que 97% da variação nos níveis de IE pode ser explicada pela pontuação média da participação dos alunos em práticas artísticas. O modelo apresenta significância estatística, pois a estatística F atinge 501,15, enquanto o valor de p permanece abaixo de 0,0001. O coeficiente angular $\beta_1 = 12,00$ ($p < 0,00001$) mostra que um aumento de um ponto na pontuação média de participação está associado a um aumento médio de 12 pontos no nível de IE.

Tabela 8

Resultados da análise de regressão e correlação entre a participação em práticas artísticas e o nível de inteligência emocional de alunos em turmas inclusivas

Indicador	Valor
Pearson r	0,98
R	0,97
R ² ajustado	0,96
Estatística F	501.15
Significância F (valor p)	<0,0001
Intercepto (β_0)	32,16
Inclinação (β_1)	12:00
Erro padrão (inclinação)	0,54
Valor p (inclinação)	<0,00001

Nota. Cálculos do próprio autor.

Os resultados corroboram a hipótese de que a participação dos alunos nas artes tem um impacto associativo positivo nas capacidades socioemocionais. Especificamente, aqueles com uma pontuação média de participação mais alta também demonstram maior inteligência emocional. Entre os alunos, encontramos uma correlação positiva e significativa entre as atividades artísticas (modelo II) e a autorregulação, o que sugere a importância da arte para a empatia, a autorregulação e a comunicação na educação inclusiva.

Para cada aluno nas turmas inclusivas, foi calculada uma pontuação média de participação em atividades artísticas e os alunos foram organizados de acordo com os intervalos de sua pontuação média em atividades artísticas, segundo os quais foi calculado um nível médio de IE por intervalo (Tabela 9).

Tabela 9

Dependência entre a pontuação média de participação em atividades artísticas e a média da IE

Intervalo de pontuação média de participação	Número de alunos	IE médio
1–2	5	5
2,51–3,5	7	67
3,51–4,5	6	80,3
>4,5	2	91,0

Nota. Cálculos do próprio autor.

Os resultados dos dados coletados mostram uma pontuação de Índice de Elaboração mais alta com o aumento dos níveis de participação em atividades artísticas entre os alunos. Os alunos com o nível de participação geral mais baixo (1–2,5) têm um índice de elaboração médio de 55,6, enquanto os alunos com o nível mais alto (>4,5) têm um IE médio de 91,0. Os alunos de nível intermediário, aqueles com pontuação média de 2,51–3,5, aumentam seu índice de elaboração médio para 67,0, e os alunos com pontuação média de 3,51–4,5 apresentam um índice de elaboração de até 80,3. Esses resultados corroboram a hipótese de que uma participação mais consistente nas artes (aulas de música, desenho e teatro) prediz um nível mais elevado de desenvolvimento de competências socioemocionais, especificamente autorregulação, empatia e habilidades de cooperação.

DISCUSSÃO

De acordo com a pesquisa, pode-se chegar a uma conclusão sobre a indução da inteligência emocional em estudantes quando estes estão envolvidos em obras de arte diferenciadas, resumindo e destacando alguns pontos principais.

A primeira tendência deriva do estudo sobre educação inclusiva e mostra uma tendência de aumento marginal na proporção de alunos que pertencem a salas de aula inclusivas e de diminuição na proporção de alunos em escolas de educação geral especial, sugerindo eficácia no desenvolvimento de um sistema inclusivo.

Em segundo lugar, os resultados da análise de regressão e correlação mostraram que o aumento do número de alunos com NEE influencia positivamente o processo de inclusão nas turmas; mas também constataram que os fatores organizacionais (correlação entre a carga de trabalho dos professores, a composição da equipe e o número de alunos) têm um impacto estatisticamente significativo na eficácia da educação inclusiva e na formação de um ambiente inclusivo.

Em terceiro lugar, existem diferenças na cobertura dos alunos por classes inclusivas, o que é revelado pela análise de cluster para regiões com alta proporção de alunos de classes inclusivas e baixo grau de formas especiais de educação menos dependentes do que na segunda chance — mas uma maior proporção de alunos com concentração direta em diferentes escolas especiais e classes especiais na região dificulta seu desenvolvimento individual e aprimora a socialização. Além disso, as áreas com maior prevalência são aquelas onde há uma alta porcentagem de alunos em classes mistas: esse fato confirma que a Educação Inclusiva encontra seu habitat natural em locais onde proporcionalmente tem mais *espaço*.

Em quarto lugar, constatou-se um efeito positivo da arte no desenvolvimento social e emocional dos alunos, o que reforça a necessidade de integrar o aprendizado acadêmico e criativo em salas de aula especiais.

Os resultados da pesquisa estão em consonância com Rachmad (2022), Coronado-Maldonado e Benítez-Márquez (2023), George et al. (2022), que destacam a natureza multidimensional da IE, abrangendo aspectos como autoconsciência, autogestão, empatia, automotivação e habilidades sociais. Recentemente, constatou-se que o estudo na área das artes contribui para o desenvolvimento da IE.

De acordo com os resultados da análise de regressão, o número total de alunos com NEE tem uma influência positiva estatisticamente significativa na proporção de turmas inclusivas, enquanto o número de alunos em instituições especiais tem uma influência negativa (o que confirma as conclusões anteriores de Mgaiwa e Milinga (2024) de que é dada uma distribuição ótima de alunos com NEE entre formas de educação especial e inclusiva para organizar um processo educacional eficaz).

Com base na análise de correlação, não é difícil observar que existe uma associação positiva entre o número total de alunos com NEE e a sua porcentagem em classes inclusivas, e uma forte associação negativa entre a proporção de escolas que oferecem classes inclusivas e a porcentagem de alunos com NEE nessas classes; isto corrobora as afirmações de Zhi et al. (2024) de que a aprendizagem diferenciada pode ser reduzida em classes maiores.

A análise de cluster das regiões mostrou que as turmas do último ano em áreas com maior número de grupos 1 (região Cluster 1) criam condições mais favoráveis para a realização individual dos alunos de IE, uma vez que participam sistematicamente em processos artísticos, o que confirma o entendimento dado por Rachmad (2022), George et al. (2022), Khattak et al. (2025), Coronado-Maldonado e Benítez-Márquez (2023) sobre IE e habilidades sociais, empatia, autocontrole.

Assim, com base na pesquisa realizada, constatou-se que a arte atua como uma ferramenta que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência emocional em alunos com NEE e também tem um impacto positivo no desenvolvimento efetivo da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da pesquisa, podemos afirmar que a arte contribui significativamente para o desenvolvimento da inteligência emocional na educação inclusiva. Os resultados da análise de correlação de regressão demonstram que a estrutura dos métodos de ensino exerce influência estatisticamente significativa no ambiente educacional inclusivo e na possível formação da IE em alunos com NEE. Constatou-se a influência positiva da música, das artes visuais e do teatro na formação da capacidade de autocontrole, empatia, cooperação interpessoal e comunicação eficaz em crianças com necessidades especiais. Nesse sentido, podemos observar a utilidade do desenvolvimento da competência socioemocional em alunos com NEE (por meio da arte, para o desenvolvimento da IE), o que implica em melhoria de seu desempenho. Conseqüentemente, podemos observar que uma maior participação em atividades artísticas por parte de alunos com NEE está associada a uma maior IE, o que destaca a relevância da inclusão de atividades artísticas nos currículos das salas de aula inclusivas.

O valor prático da pesquisa reside no fato de que seus resultados podem servir de base para a implementação mais eficaz de um sistema de educação inclusiva, bem como para o planejamento de recursos, a formulação de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento da inteligência emocional em alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam escolas regulares. Investigações adicionais devem considerar a coleta de mais dados pedagógicos e sociodemográficos, a fim de proporcionar uma análise mais precisa do papel da arte no desenvolvimento da inteligência emocional, bem como da eficácia da integração de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Assad, Z. (2025). STEM education and freelance teaching: Bridging innovation and accessibility. *Central Asian Journal of Innovations on Tourism Management and Finance*, 6(1), 41–44. <https://cajitmf.casjournal.org/index.php/CAJITMF/article/download/821/849>
- Baral, P. K. (2024). Emotional intelligence as a predictor to enhance teacher effectiveness in inclusive education. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 7(1), 188–195. <http://ijlrhss.com/paper/volume-7-issue-1/22-HSS-2545.pdf>
- Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). Resolution No. 957 on approval of the procedure for organizing inclusive education in general secondary education institutions. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF>
- Coronado-Maldonado, I., & Benítez-Márquez, M. D. (2023). Emotional intelligence, leadership, and work teams: A hybrid literature review. *Heliyon*, 9(10), e20356. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20356>
- Elfenbein, H. A., & MacCann, C. (2017). A closer look at ability emotional intelligence (EI): What are its component parts, and how do they relate to each other? *Social and Personality Psychology Compass*, 11(7), e12324. <https://doi.org/10.1111/spc3.12324>
- Fleming, T. (2025). Transformative learning reconceptualized: Integrating reading literature and social imagination. *International Journal of Lifelong Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2577202>
- George, O. J., Okon, S. E., & Akaike, G. (2022). Emotional intelligence and work engagement: A serial mediation model. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 9(2), 193–211. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-02-2021-0025>
- Gulla, A. N., Fairbank, H. C., & Noonan, S. M. (2022). Maxine Greene: An approach to aesthetic education and a vision of social imagination. *Beijing International Review of Education*, 4(3), 479–490. <https://doi.org/10.1163/25902539-04030014>
- Institute of Educational Analytics. (2024). *General secondary education institutions of the Ministry of Education and Science of Ukraine, other ministries and agencies, and private institutions (2023/2024 academic year)*. <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/byuleten-zzso-2023-2024.xlsx>
- Institute of Educational Analytics. (n.d.). *Analytics*. <https://iea.gov.ua/diyalnist/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/>
- Iryhina, S., Sbruieva, A., Chystiakova, I., & Chernyakova, Z. (2020). Implementation of emotional intelligence theory in future musical art teachers training. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 50–60. <https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2575>
- Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12, 57–65. <https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182>

- Jasubhai, S. (2025). Personality and emotional intelligence: The role of extraversion in self-control and managing emotions among undergraduate and postgraduate students. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 10(4), 1775–1780. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25apr1693>
- Khattak, M., Ullah, Z., Imran, S., & Khattak, W. (2025). Bridging emotional intelligence and inclusive education: Empowering teachers to support diverse classrooms. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3, 1755–1765. <https://doi.org/10.59075/vzqhyx73>
- Khilmiyah, A., & Wiyono, G. (2021). Emotional and social intelligence assessment model for student character reinforcement. *International Journal of Educational Management*, 35(4), 789–802. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2020-0046>
- Krishnan, H., & Awang, S. R. (2024). Navigating emotional intelligence: A comprehensive review of theories, models and applications. *Information Management and Business Review*, 16(4), 74–85. [https://doi.org/10.22610/imbr.v16i4\(I\).4242](https://doi.org/10.22610/imbr.v16i4(I).4242)
- Mahire, V. Y., & Ahire, S. U. (2024). Study of emotional intelligence and stress among college teachers. *International Journal of Indian Psychology*, 12(4), 858–862. <https://doi.org/10.25215/1204.079>
- Mgaiwa, S. J., & Milinga, J. R. (2024). Teacher preparation and continuous professional development: A review of “missing links.” *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100990>
- Mrisho, D. H., & Mseti, S. (2024). Emotional intelligence: Concept, theoretical perspectives, and its relevance to job performance. *East African Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 28–37. <https://doi.org/10.37284/eajis.7.1.1817>
- Rachmad, Y. E. (2022). *Emotional intelligence theory*. Antibes Méditerranée Éditions Internationales. <https://doi.org/10.17605/osf.io/ue76k>
- Stuckey, H. L., & Nobel, J. (2010). The connection between art, healing, and public health: A review of current literature. *American Journal of Public Health*, 100(2), 254–263. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.156497>
- UNESCO Institute for Statistics. (2025). *SDG 4 monitoring: Education data and indicators*. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser/EDUCATION/UIS-SDG4Monitoring>
- United Nations. (2024). Indicator 4.7.3: Share of full-time secondary schools with inclusive education (%). *Sustainable Development Goals*. <https://sdg.ukrstat.gov.ua/4-7-3/>
- Zhi, R., Wang, Y., & Wang, Y. (2024). The role of emotional intelligence and self-efficacy in EFL teachers’ technology adoption. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 845–856. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00782-6>

CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Não aplicável.
 - Financiamento:** Não houve financiamento.
 - Conflitos de interesse:** Os autores declaram não haver conflitos de interesse.
 - Aprovação ética:** O estudo cumpriu os padrões éticos para pesquisa educacional. A participação foi voluntária, o consentimento informado foi obtido e a confidencialidade foi garantida. A aprovação formal do comitê de ética não foi necessária.
 - Disponibilidade de dados e materiais:** Os dados utilizados neste estudo não estão disponíveis publicamente devido a considerações de confidencialidade, mas podem ser fornecidos pelo autor correspondente mediante solicitação razoável.
 - Contribuições dos autores:** Iryna Dashak: Conceitualização; Metodologia; Investigação; Administração do projeto; Redação – rascunho original; Supervisão. Nataliia Maliukova: Metodologia; Investigação; Recursos; Redação – revisão e edição. Irma Gviniashvili: Investigação; Validação; Curadoria de dados; Redação – revisão e edição. Anzhelika Karashchuk: Análise formal; Visualização; Curadoria de dados; Redação – revisão e edição. Oleh Lysiy: Recursos; Investigação; Redação – revisão e edição.
-

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, padronização e tradução

