MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UFPI-MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

JUCYELLE DA SILVA SOUSA

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



TERESINA – PI
2024

JUCYELLE DA SILVA SOUSA

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho

TERESINA – PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Representação da Informação

S725d Sousa, Jucyelle da Silva.

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental / Jucyelle da Silva Sousa. – 2024.

190 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

CDD 372

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

JUCYELLE DA SILVA SOUSA

Teresina-PI, 29 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho - PPGEd/UFPI
(Presidente)

Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado - UC
(Titular Externo I)

Profa. Dra Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares - IFRN
(Titular Externo II)

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI
(Titular Interno I)

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti - UFPI
(Titular Interno II)

Ao meu filho João Gabriel,
razão por eu ainda querer viver e
ser minha força diária para
findar essa tese. E a minha amada
Prof. Antonia Dalva, por
sua escuta sensível e carinho
ao longo desta caminhada
por mostrar o valor
dos nossos sonhos e importância
do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Deem graças ao Senhor, porque ele é bom. O seu amor dura para sempre!

A Deus pai, pela vida e por seu infinito amor, por não me deixar desistir e por me aceitar de volta em sua casa, depois de muitas ausências. Por me proporcionar tantas oportunidades de estudo e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas. A virgem mãe por sua proteção e por iluminar o meu caminho diante dessa jornada.

Ao meu filho, João Gabriel, razão por eu querer viver e por ser meu farol em meio há muitas noites turbulentas.

Ao meu companheiro, Mesquita Filho, por estar ao meu lado nessa jornada e por ter compartilhado comigo minhas angústias, medos e alegrias. Obrigada por compreender as ausências que esse processo exige. Por cuidar tão bem do nosso menino João Gabriel e por sua presença diária. Eu amo muito vocês!

A minha Família, em especial meus pais Maria Aldenir e Joaquim que me ensinaram desde pequena a questionar e, acima de tudo, ser curiosa, muito curiosa. Pelo exemplo de dignidade e perseverança, pela confiança na minha capacidade e sólida formação que me proporcionaram. Pelo apoio de todos os dias, por todo amor e preocupação. Sem vocês eu nada seria.

A minha querida orientadora, minha segunda mãe, Profª Dra. Antonia Dalva, por ser exemplo em minha vida, por confiar em mim e por ter segurado firme em minhas mãos ao longo dessa jornada. Sou eternamente grata por todos os momentos compartilhados, pelos conselhos, pela escuta amiga, sensível e pelas inúmeras oportunidades ao longo desses 13 anos. Sou grata pelas orientações, pelas valiosas contribuições que me guiaram para o meu crescimento pessoal e profissional, sem o seu direcionamento nada seria. A minha eterna gratidão e admiração pela maneira competente, inteligente e amorosa com que me conduziu na construção desta tese, sua atenção e apoio, os puxões de orelha, que serviam para minha concentração e dedicação a pesquisa. À senhora, todo meu amor, carinho e respeito.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) por me acolher e oportunizar inúmeros momentos de aprendizagem, pelas experiências que tive ao longo desses oito anos de formação.

À toda equipe da Escola Municipal Lindamir Lima, pelo acolhimento, atenção, paciência e disponibilidade em ajudar no desenvolvimento desta pesquisa.

As minhas queridas participantes que abraçaram esta pesquisa que se disponibilizaram a participar, acreditando na contribuição deste estudo para a formação dos nossos professores.

Ao NIPEPP, minha segunda família, ao qual compartilho saberes, conhecimentos e alegrias, aprendo a cada encontro com vocês. O que há de mais precioso nesta família é a parceria recíproca que há entre os participantes, a forma como cada um torce pelo sucesso do outro. Em especial, Ágata, Tizziana, Núbia, Gisele, Carlos e Herbert, que representam nossa família NIPEEPP.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFPI), que contribuíram para minha formação acadêmica, contribuindo no meu processo de aprendizagem e construção desse trabalho.

Agradeço aos professores que fizeram parte da Banca Examinadora de Qualificação: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho; Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares; Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti; Prof. Dr. Elmo de Souza Lima e ao Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva. E, também, aos professores que fizeram parte da Banca de Defesa: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho; Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares; Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti; Prof. Dr. Ana Valéria Lustosa e ao Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva. Sou imensamente grata pelas valiosas contribuições, pelo olhar sensível e crítico acerca desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UFPI), que contribuíram para minha formação acadêmica, contribuindo no meu processo de aprendizagem e construção desse trabalho.

A 27ª Turma de Doutorado da UFPI, em que compartilhamos nossas experiências e angústias. Por todos os momentos de alegrias durante nossos lanches no intervalo de nossas aulas. Tenho grande admiração por vocês, por tudo que representam em minha vida.

Agradeço, também, à minha segunda família, a família Mesquita, pelo carinho e torcida na conclusão dessa etapa.

A todas as pessoas que de maneira indireta contribuíram para a realização deste trabalho e a todos que acreditam na educação!

Minha eterna Gratidão!

SOUSA, Jucyelle da Silva. **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Tese (Doutorado em Educação). 190 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

As tendências pedagógicas contemporâneas têm enfatizado, nos últimos anos, a relevância do estudo e do desenvolvimento das Competências Socioemocionais, bem como da educação socioemocional, que gradualmente vêm sendo incorporadas ao ambiente escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os conhecimentos e habilidades fundamentais aos quais todos os estudantes devem ter acesso ao longo da educação básica, além de oferecer subsídios para uma formação integral e humanizadora, que prioriza o desenvolvimento de emoções por meio de um currículo unificado. Nesse contexto, a presente pesquisa fundamenta-se na seguinte problemática: como desenvolver as competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Assim, o objetivo geral do estudo consiste em desenvolver as competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscou-se: identificar a percepção dos professores sobre as competências socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; descrever como promover o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; caracterizar práticas de ensino no desenvolvimento das competências socioemocionais em situações cotidianas do ambiente escolar. O referencial teórico que sustenta este estudo está baseado nas contribuições de Zabala e Arnau (2014), Perrenoud (2000), Del Prette (2022), Menezes (2020), Abed (2014), Magalhães (2022), Gardner (1995) e Goleman (1999), os quais discutem a importância das Competências Socioemocionais na formação discente. Ademais, são considerados os pressupostos da BNCC (2017), bem como os estudos do Instituto Ayrton Senna (2016) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015). Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se nas concepções de Minayo (2014), Gatti (2010), Gil (2010) e Moreira e Caleffe (2008). A abordagem adotada é qualitativa e interventiva, pautada no estudo de caso, cujo objetivo é compreender as ações no contexto em que se desenvolve, permitindo uma análise detalhada de especificações educacionais contemporâneas. O estudo também se apoia na metodologia da pesquisa-ação, estabelecendo, assim, uma relação dialética. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Lindamir Lima, pertencente à rede pública municipal de ensino de Teresina (PI). Os participantes da investigação compreendem professores e estudantes da instituição. Para a coleta de dados, foram empregadas entrevistas e observações participantes, realizadas no âmbito de um projeto de intervenção. Os dados coletados foram organizados, categorizados e detalhados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2022) e Minayo (2014), sendo interpretados à luz do método hermenêutico-interpretativo desenvolvido por Minayo (2014) e Stein (2015). Os resultados evidenciam que a implementação de estratégias de aprendizagens específicas ao desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto das escolas públicas contribui de maneira significativa para a formação dos estudantes. Observar que tais estratégias, quando articuladas às competências cognitivas, favorecem aprendizagens mais significativas, promovendo um ensino mais contextual e oportunizando sentido e significado nas aprendizagens dos alunos para sua formação integral.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais; Desenvolvimento da aprendizagem; Educação socioemocional; Estratégias de aprendizagem; Currículo.

SOUSA, Jucyelle da Silva. **DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL.** Thesis (Doctorate in Education). 190 f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2024.

ABSTRACT

Contemporary pedagogical trends have emphasized, in recent years, the relevance of the study and development of Socio-Emotional Skills, as well as socio-emotional education, which have gradually been incorporated into the school environment. The National Common Curricular Base (BNCC) establishes the fundamental knowledge and skills that all students must have access to throughout basic education, in addition to offering subsidies for comprehensive and humanizing training, which prioritizes the development of emotions through a unified curriculum. In this context, this research is based on the following problem: how to develop socio-emotional skills in students in the early years of Elementary School? Thus, the general objective of the study is to develop socio-emotional skills in students in the early years of Elementary School. Specifically, we sought to: identify teachers' perception of socio-emotional skills in the development of learning in students in the early years of Elementary School; describe how to promote the development of socio-emotional skills in students in the early years of Elementary School; characterize teaching practices in the development of socio-emotional skills in everyday situations in the school environment. The theoretical framework that supports this study is based on the contributions of Zabala and Arnau (2014), Perrenoud (2000), Del Prette (2022), Menezes (2020), Abed (2014), Magalhães (2022), Gardner (1995) and Goleman (1999), who discuss the importance of Socio-Emotional Skills in student training. Furthermore, the assumptions of the BNCC (2017) are considered, as well as studies by the Ayrton Senna Institute (2016) and the Organization for Economic Cooperation and Development (2015). Methodologically, the research is based on the concepts of Minayo (2014), Gatti (2010), Gil (2010) and Moreira and Caleffe (2008). The approach adopted is qualitative and interventional, based on the case study, whose objective is to understand the actions in the context in which they take place, allowing a detailed analysis of contemporary educational specifications. The study is also based on the methodology of action research, thus establishing a dialectical relationship. The locus of the research was the Lindamir Lima Municipal School, belonging to the municipal public education network in Teresina (PI). The research participants include teachers and students from the institution. For data collection, interviews and participant observations were used, carried out within the scope of an intervention project. The data collected was organized, categorized and detailed based on the content analysis methodology proposed by Bardin (2022) and Minayo (2014), being interpreted in light of the hermeneutic-interpretive method developed by Minayo (2014) and Stein (2015). The results show that the implementation of specific learning strategies for the development of socio-emotional skills in the context of public schools contributes significantly to the training of students. Note that such strategies, when linked to cognitive skills, favor more meaningful learning, promoting more contextual teaching and providing meaning and meaning in students' learning for their comprehensive education.

Keywords: Socio-emotional skills; Learning development; Socio-emotional education; Learning strategies; Curriculum.

SOUSA, Jucyelle da Silva. **DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES CHEZ LES ÉLÈVES DES PREMIÈRES ANNÉES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE.** Thèse (doctorat en éducation). 190 f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2024.

RESUMEN

Les tendances pédagogiques contemporaines ont souligné, ces dernières années, la pertinence de l'étude et du développement des compétences socio-émotionnelles, ainsi que de l'éducation socio-émotionnelle, qui ont été progressivement intégrées au milieu scolaire. La Base Curriculaire Nationale Commune (BNCC) établit les connaissances et compétences fondamentales auxquelles tous les élèves doivent avoir accès tout au long de l'éducation de base, en plus d'offrir des subventions pour une formation complète et humanisante, qui donne la priorité au développement des émotions à travers un programme unifié. Dans ce contexte, cette recherche s'appuie sur la problématique suivante: comment développer les compétences socio-émotionnelles des élèves dès les premières années du primaire? Ainsi, l'objectif général de l'étude est de développer les compétences socio-émotionnelles des élèves des premières années de l'école primaire. Plus précisément, nous avons cherché à: identifier la perception qu'ont les enseignants des compétences socio-émotionnelles dans le développement de l'apprentissage des élèves des premières années de l'école primaire; décrire comment favoriser le développement des compétences socio-émotionnelles chez les élèves des premières années de l'école primaire; caractériser les pratiques pédagogiques dans le développement des compétences socio-émotionnelles dans des situations quotidiennes en milieu scolaire. Le cadre théorique qui soutient cette étude s'appuie sur les contributions de Zabala et Arnau (2014), Perrenoud (2000), Del Prette (2022), Menezes (2020), Abed (2014), Magalhães (2022), Gardner (1995) et Goleman (1999), qui discutent de l'importance des compétences socio-émotionnelles dans la formation des étudiants. En outre, les hypothèses du BNCC (2017) sont prises en compte, ainsi que les études de l'Institut Ayrton Senna (2016) et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Méthodologiquement, la recherche s'appuie sur les concepts de Minayo (2014), Gatti (2010), Gil (2010) et Moreira et Caleffe (2008). L'approche adoptée est qualitative et interventionnelle, basée sur l'étude de cas, dont l'objectif est de comprendre les actions dans le contexte dans lequel elles se déroulent, permettant une analyse détaillée des spécifications pédagogiques contemporaines. L'étude s'appuie également sur la méthodologie de la recherche-action, établissant ainsi une relation dialectique. Le lieu de la recherche était l'Escola Municipal Lindamir Lima, appartenant au réseau municipal d'éducation publique de Teresina (PI). Les participants à la recherche comprennent des enseignants et des étudiants de l'institution. Pour la collecte des données, des entretiens et des observations participantes ont été utilisés, réalisés dans le cadre d'un projet d'intervention. Les données collectées ont été organisées, catégorisées et détaillées sur la base de la méthodologie d'analyse de contenu proposée par Bardin (2022) et Minayo (2014), interprétées à la lumière de la méthode herméneutique-interprétative développée par Minayo (2014) et Stein (2015). Les résultats montrent que la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage spécifiques pour le développement des compétences socio-émotionnelles dans le contexte des écoles publiques contribue de manière significative à la formation des élèves. Il convient de noter que de telles stratégies, lorsqu'elles sont liées aux compétences cognitives, favorisent un apprentissage plus significatif, favorisant un enseignement plus contextuel et donnant du sens et du sens à l'apprentissage des élèves pour leur éducation globale.

Palabras clave: Compétences socio-émotionnelles; Développement de l'apprentissage; Éducation socio-émotionnelle; Stratégies d'apprentissage; Programme d'études.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Especificação das etapas e carga horária do Projeto de Intervenção.....33
Figura 2 Fachada da Escola Lindamir Lima.....44
Figura 3 Categoria de análises de dados.....51
Figura 4 Estrutura das competências cognitivas e socioemocionais OCDE.....61
Figura 5 As competências socioemocionais.....62
Figura 6 Cinco grandes fatores da personalidade humana.....67
Figura 7 Matriz de competências socioemocionais da OCDE com base no Big Five.68
Figura 8 As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais.....71
Figura 9 Competências da BNCC.....76
Figura 10 Competências socioemocionais: concepção docente.....82
Figura 11 Concepção docente das competências socioemocionais.....91
Figura 12 Competências socioemocionais: o professor como mediador.....101
Figura 13 Caminhos para o desenvolvimento socioemocional na escola.....105
Figura 14 Atividade pó mágico.....108
Figura 15 Desenho 1 atividade pó mágico.....109
Figura 16 Desenho 2 atividade pó mágico.....109
Figura 17 Atividade respirando com a natureza.....110
Figura 18 Leitura de Gibi em grupo.....113
Figura 19 Atividade teia de aranha.....115
Figura 20 Atividade diário de bordo.....116
Figura 21 Criando meu diário de bordo.....117
Figura 22 Trechos de poesias de Mário Quintana.....119
Figura 23 Desenho 1 interpretação dos poemas.....121
Figura 24 Desenho 2 interpretação dos poemas.....121
Figura 25 Desenho 3 interpretação dos poemas.....122
Figura 26 Desenho 4 interpretação dos poemas.....122
Figura 27 Desenho 5 interpretação dos poemas.....123
Figura 28 Atividade barco das emoções.....126
Figura 29 Atividade de escuta entre os alunos.....128
Figura 30 Atividade de *bullying* e *cyberbullying*.....130
Figura 31 Diálogo com alunos sobre *bullying* e *cyberbullying*.....130
Figura 32 Atividade árvore do amor.....134
Figura 33 Desenho árvore do amor.....134
Figura 34 Roda de conversa sobre o filme guardião das galáxias.....136
Figura 35 Interpretação do filme guardião das galáxias.....137
Figura 36 Atividade sobre preconceito 138
Figura 37 Escrita no post it sobre preconceito.....138
Figura 38 Pensamento pessimista.....141
Figura 39 Pensamento otimista.....141
Figura 40 Feedback dos alunos acerca das oficinas.....145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Evolução do número de Teses e Dissertações sobre competências/habilidade socioemocionais.....20

Quadro 2 Teses e Dissertações sobre competências/habilidades socioemocionais na UFPI.....21

Quadro 3 Estrutura organizacional da escola.....44

Quadro 4 Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa.....47

Quadro 5 Especificação das competências socioemocionais da BNCC.....76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INRP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NIPEEPP – Núcleo Interdisciplinar de pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIBID – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAED – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TALE – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPI – Universidade Federal do Piauí

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

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS – O INÍCIO.....14
CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: O CAMINHAR METODOLÓGICO.....31
2.1 Planejamento e caracterização do projeto de intervenção.....32
2.2 Caracterizando a pesquisa: natureza e abordagem.....36
2.3 As técnicas de pesquisa: definição e instrumentos.....40
2.4 O lócus da pesquisa.....43
2.5 Os sujeitos da pesquisa: apresentação e denominação.....47
2.6 Análise e interpretação dos dados.....49
CAPITULO 3: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PERTINENTES.....54
3.1 O que são competências? tecendo algumas reflexões.....56
3.2 As Competências Socioemocionais na educação brasileira.....65
3.3 As Competências Socioemocionais na BNCC.....74
CAPÍTULO 4: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONCEPÇÕES DOCENTES.....81
4.1 Competências Socioemocionais: concepção docente.....82
4.1.1 O que são competências Socioemcoionais.....83
4.1.2 Competências Socioemocionais: o professor como mediador da aprendizagem.....92
4.1.2.1 O papel do professor e da escola no desenvolvimento das Competências Socioemocionais em sala de aula93
4.1.2.2 O uso de competências socioemocionais na redução do *bullying*.....97
4.1.2.3 Dificuldades docentes acerca das Competências Socioemocionais.....98
CAPÍTULO 5: ESTRATÉGIAS PARA SE EDUCAR ATRAVÉS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....104
5.1 Estratégias para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola.....106
5.1.1 Autogestão.....107
5.1.2 Autoconhecimento e Autocuidado.....114
5.1.3 Empatia e Cooperação.....126
5.1.4 Autonomia.....137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....148

REFERÊNCIAS.....154
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....163
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....166
APÊNDICE C – OFICINA "DIÁRIO DE BORDO" 169
APÊNDICE D – OFICINA "PÔR AS EMOÇÕES PARA FORA" 170
APÊNDICE E – OFICINA "CONSTRUINDO UM BARCO DE PAPEL".....171
APÊNDICE F – OFICINA "PRESENTE DE AMIGO".....172
APÊNDICE G – OFICINA "ESCUTAR É ESCOLHA".....173
APÊNDICE H – OFICINA "PÓ MÁGICO".....175
APÊNDICE I – OFICINA "COM BULLYING NÃO SE BRINCA".....177
APÊNDICE J – OFICINA "COLOCANDO-SE NO LUGAR DO OUTRO".....179
APÊNDICE K – OFICINA "FILME GUARDIÃO DAS GALÁXIAS".....181
APÊNDICE L – OFICINA "RESPIRANDO COM A NATUREZA".....182
APÊNDICE M – OFICINA "O QUE CONTAM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS".....184
APÊNDICE N – OFICINA "UMA SITUAÇÃO DOIS PONTOS DE VISTA".....186
APÊNDICE O – OFICINA "ASSIM COMO EU SOU".....187

INTRODUÇÃO

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS... O INÍCIO



INTRODUÇÃO

> O desenvolvimento de atividades práticas que promovam a aprendizagem e aprofundamentos dos conhecimentos específicos da formação são excelentes para efetivar a aprendizagem (Melo 2018, p. 205).

As transformações sociais, políticas e econômicas que ocorrem no mundo contemporâneo trazem desafios significativos para a sociedade do conhecimento. No campo educacional, as mudanças surgem com grande frequência, e diversas reformas são introduzidas e justificadas como essenciais para o desenvolvimento dos alunos, movendo suas habilidades e potencialidades, de modo a capacitá-los para lidar com as modificações impostas pelo mundo moderno.

Nesse contexto, em meio a uma realidade de transformações rápidas e constantes, torna-se evidente que, para alcançar o sucesso, os indivíduos aplicam conhecimentos que vão além das competências cognitivas. Para Goleman (2012), embora o desenvolvimento cognitivo seja cada vez mais valorizado, em determinadas situações ele se torna insuficiente para estruturar o indivíduo diante dos desafios impostos.

Dessa forma, é imprescindível direcionar o olhar para aspectos do desenvolvimento emocional, refletindo sobre a formação plena do sujeito. Nessa perspectiva, concordamos com Melo (2018), ao afirmar que o desenvolvimento de práticas que viabilizam o aprofundamento dos conhecimentos é essencial para a aprendizagem, tanto no campo cognitivo quanto no emocional.

Nos últimos anos, os aspectos ligados ao campo emocional ganharam mais destaque no âmbito educacional, com o objetivo de preparar os alunos não apenas para a aprendizagem dos conteúdos, mas também para uma formação que transcende o domínio conceitual. Nesse sentido, surgem as chamadas Competências Socioemocionais (CSE), que extrapolam a dimensão cognitiva e abrangem de forma mais profunda o lado emocional do ser humano. A implementação dessas competências no ambiente escolar busca proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral e a mobilização de suas habilidades e saberes para resolver situações do cotidiano e da vida.

Diante desse cenário, a escola, enquanto instituição educativa imersa em um contexto de mudanças em todas as áreas, encontra-se em constante transformação, necessitando acompanhar as novas demandas contemporâneas. Assim, torna-se necessário que os processos de ensino e aprendizagem da atualidade englobem não apenas os aspectos cognitivos, mas

também os emocionais, a fim de promover o desenvolvimento integral do aluno, como, também um ser que interage em sociedade.

Neste contexto, ao refletir sobre o contexto escolar e as mudanças que nele ocorreram, Moll (2004, p. 10) destaca que é necessário, mais do que estabelecer novas regras ou reformas, "[...] que pensamos na escola como espaço de criação, sem quaisquer possibilidades de saberes e propostas são organizadas para os meninos e meninas que nela ingressam". Assim, compreende-se que o papel social da escola vai além da simples transmissão de conhecimentos. A escola deve ser ativa e reflexiva sobre o tipo de sociedade que deseja construir, criando relações e estabelecendo bases para lidar com as contradições da sociedade, suas diferenças e conflitos.

Nesse sentido, Young (2007) enfatiza que a escola deve oportunizar aos alunos múltiplos saberes e aprendizagens, seja de forma contextualizada ou diversificada, com o intuito de estimular a reflexão por meio de novas experiências, despertando-os para um mundo de conhecimentos. Dessa forma, as demandas atuais, marcadas por rápidas transformações, desabilitam a reavaliação das práticas docentes no âmbito escolar, à luz dos currículos e da necessidade de integrar diferentes dimensões do aprendizado, recolocando o ser humano em sua condição inerente de totalidade.

O currículo escolar, nesse contexto, constitui-se como um processo sistemático e crítico, por meio do qual se concretizam valores educacionais e são selecionadas ideias relevantes que podem ser transformadas em propostas de ação, conforme pontual Apple (2009). Araújo (2018) reforça essa perspectiva ao destacar que o currículo não pode ter como apresentar apenas os conteúdos disciplinares, mas deve ser concebido como um conjunto de experiências e vivências que oportunizam a aquisição de diversos conhecimentos ao longo da trajetória educativa. Ou seja, o currículo deve ser elaborado levando em conta o contexto da escola, as mais variadas situações e os multiusos da prática educativa.

Com o avanço da modernidade e o aumento da exigência no mundo competitivo, torna-se evidente que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser alicerçado em uma base que proporcione conhecimentos que ultrapassem a mera transmissão de conteúdos. Isso significa que a escola contemporânea deve promover uma formação integral do sujeito, na qual o ensino esteja voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, possibilitando aos estudantes a ressignificação de sua aprendizagem para que no futuro ele venha a ser um sujeito participe na sociedade.

Dessa forma, o papel da escola vai muito além da instrução acadêmica. Como enfatiza Abed (2014, p. 14), "é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências em nossas

crianças e jovens, de modo a possibilitar-lhes construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças". No que se refere às habilidades socioemocionais utilizadas pela contemporaneidade, a autora menciona características como motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante das adversidades como aspectos fundamentais a serem desenvolvidos para solucionar possíveis dificuldades.

Diante dessa realidade e da complexidade do mundo atual, torna-se essencial compreender que o desenvolvimento educacional deve ser complementado pela aprendizagem das Competências Socioemocionais. O uso dessas competências no ambiente escolar visa preparar os indivíduos para lidar com os desafios ao longo da vida, promovendo uma intervenção dinâmica e eficaz (Zabala; Arnau, 2014).

Aprofundando e fortalecendo esse diálogo acerca das exigências impostas pela contemporaneidade os avanços científicos na área das Competências Socioemocionais cresceram significativamente nas últimas décadas. Segundo o Instituto Ayrton Senna (IAS), essas competências se manifestam por meio de pensamentos, sentimentos e comportamentos, formando um conjunto de habilidades individuais que refletem para a mobilização e integração de conhecimentos, valores, costumes e aptidões fundamentais para a socialização e para o desenvolvimento pessoal e profissional.

No contexto educacional, as Competências Socioemocionais são compreendidas a partir de um processo mais amplo, denominado Educação Socioemocional (ES). De acordo com Silva (2018, p. 41), trata-se de uma "tentativa de incluir no plano pedagógico da escola outros fatores inerentes à condição humana, além daqueles já priorizados dentro das ciências da tecnologia". Assim, tais competências são as habilidades que irão promover uma educação integral e socioemocional do sujeito, e no espaço escolar, elas servirão de alicerce para os conhecimentos teóricos produzidos ao longo da aprendizagem, influenciando suas relações atuais e futuras, dentro e fora do cotidiano escolar.

Preparar os alunos para os desafios do século XXI requer o investimento no desenvolvimento de habilidades que os capacitem a selecionar e analisar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, solucionar problemas e lidar com as próprias emoções (Abed, 2014). São essas habilidades que fornecem uma base cognitiva para uma participação ativa na sociedade.

Embora a relevância desse tema seja inegável, foi somente a partir da década de 1990 que as Competências Socioemocionais passaram a ser amplamente discutidas no ambiente

educacional. No Brasil, esse debate ainda é recente, ganhando destaque com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (Brasil, 2018).

Diversas instituições e pesquisadores têm desenvolvido esforços para construir um ensino que contemple tanto o conhecimento cognitivo quanto as dimensões socioemocionais da aprendizagem. Entre esses agentes, destacam-se organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), empresas e o próprio governo buscando uma educação que reflita as dimensões cognitivas e socioemocionais do aprendizado dos sujeitos.

Contudo, como observa Duarte (2021), no Brasil ainda há uma escassez de estudos científicos que abordem de maneira aprofundada as competências e habilidades socioemocionais na área da educação e psicologia. Estudos recentes, como o de Magalhães (2022), evidenciaram o crescente interesse acadêmico por essa temática, diminuindo um aumento progressivo na produção de pesquisas.

No banco de teses e dissertações da Universidade de São Paulo (USP), usando como palavra-chave a sentença “habilidade”, o autor acima citado encontrou 65 trabalhos, e apenas dois tratavam sobre as habilidades socioemocionais, ambos publicados no ano de 2016. Segundo o autor, os títulos desses trabalhos tinham como intenção avaliar as habilidades socioemocionais e como o índice de violência pode ser reduzido ao fazer uso dessas habilidades em alunos.

Nessa mesma direção, mas com um estudo bem mais aprofundado acerca da temática aqui discutida, Magalhães (2022) fez um mapeamento de produções acadêmicas em várias plataformas que mencionassem os termos competências, habilidades, emocional ou socioemocional. O autor realizou uma imersão sobre a temática na mídia *online* em vídeos do *YouTube,* buscou pelos termos “socioemocionais” em produções editoriais de livros, realizando ainda pesquisas em um panorama da literatura acadêmica no *Google* Acadêmico, dados do *Scielo* e no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir desse levantamento, o autor evidencia que, antes de 2014, as expressões Competências Socioemocionais e habilidades socioemocionais jamais foram buscadas, reforçando a tese de que se trata de termos recentes, o que demonstra um grande volume na produção de textos e vídeos online. Já no cenário internacional, essa temática vem sendo investigada desde os anos de 1950, segundo Santos *et al.* (2018).

O autor chama a atenção para o fato de que o termo habilidades socioemocionais apresenta um maior número de buscas em comparação com o termo Competências

Socioemocionais. Este último ganhou maior visibilidade a partir de 2019, reduzindo a diferença nas publicações e na procura pela temática, atingindo uma igualdade no ano de 2020. Esses resultados evidenciam o crescente aumento da presença dos termos competências e habilidades socioemocionais na mídia.

Em sua busca, o autor encontrou apenas dois livros anteriores a 2014 que fazem referência ao termo socioemocional. Somente a partir de 2014 houve um pequeno aumento nas publicações, chegando a um total de 30 (trinta) obras que traziam em seus títulos esse termo ou a expressão mais recorrente da língua inglesa, *soft skills*. Entre 2020 e 2021, foram encontrados 22 (vinte e dois) livros temáticos. Em uma análise dos títulos encontrados, o autor menciona que a maioria dos livros publicados acerca da temática socioemocional até a presente pesquisa tem cunho de divulgação e busca projeção comercial, abordando o tema de forma muitas vezes apelativa, como um dos grandes "slogans pedagógicos", segundo Contreras (2012).

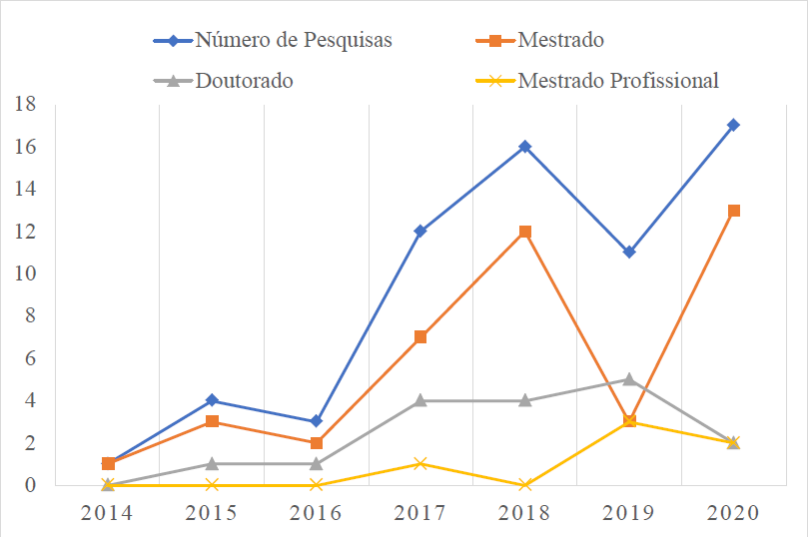
O estudo de Magalhães (2022) chama a atenção para a rapidez e facilidade com que a temática da educação socioemocional vem se infiltrando no campo educacional, seja por meio de seus intelectuais orgânicos, das políticas públicas de educação ou da popularização de conceitos produzidos em campos distintos da educação. Com a intenção de aprofundar e identificar as produções acerca das competências e habilidades socioemocionais, o autor buscou em diferentes áreas e/ou campos do conhecimento problemas que têm sido abordados a partir de questões conceituais.

No banco de dados da plataforma *Scielo*, a fim de constatar o uso desses termos no campo da educação, foram apontados resultados de 138 trabalhos relacionados à educação, utilizando os seguintes descritores: Habilidades Sociais, Inteligência Social, Inteligência Emocional, Competências Sociais, Competências Socioemocionais, Habilidades Socioemocionais e Aprendizagem Socioemocional.

Esse levantamento levou o autor a concluir que o crescente interesse pela temática socioemocional tem tido grande repercussão no aumento do número de teses e dissertações no Brasil e, consequentemente, nos discursos pedagógicos e nas políticas sociais, em especial nas políticas educacionais.

Finalizando seu levantamento de dados, o autor realizou uma pesquisa nas teses e dissertações no portal da CAPES, analisando os trabalhos até o final de 2020. Foram encontrados 70 trabalhos, dos quais apenas 64 foram acessados na íntegra. O estudo focou em pesquisas de mestrado, doutorado e mestrado profissional, constatando um aumento na produção acadêmica sobre competências e habilidades socioemocionais, conforme demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Evolução do número de Teses e Dissertações sobre competências/habilidade socioemocionais.



Fonte: Magalhães, 2022.

Com base na análise dos dados levantados, foi possível identificar um crescimento gradual nas pesquisas que envolvem os descritores competências e habilidades socioemocionais, atingindo em 2020 o maior número de trabalhos publicados. Isso confirma que, desde 2014, quando as discussões sobre essa temática começaram a emergir no cenário brasileiro, o interesse por esses termos tem aumentado significativamente (Magalhães, 2022).

Nesta perspectiva, estimuladas pelo estudo aqui apresentado e por inúmeras inquietações sobre a temática pesquisada e a fim de dar continuidade à imersão de Magalhães (2022), realizamos um levantamento de dados na plataforma da CAPES, filtrando as informações dos anos de 2021 a 2023, por ser o período subsequente ao estudo do referido autor. Em nossa busca, utilizamos os descritores Competências Socioemocionais e Habilidades Socioemocionais, por estarem mais próximos do nosso objeto de pesquisa, conforme mostra o Quadro 1, logo abaixo:

Quadro 1: Evolução do número de Teses e Dissertações sobre competências/habilidade socioemocionais.

Ano de Defesa	N. de Pesquisa	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissional	Doutorado Profissional	Descritor CSE	Descritor habilidade socioemocional
2021	358	200	80	78			X
2022	406	199	99	108			X
2023	30	21	5	4			X
Total	**794**						
2021	453	186	73	189	1	X	
2022	487	195	96	185	1	X	
2023	38	21	7	10		X	
Total	**978**						

Fonte: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Adaptado pela pesquisadora, 2024.

Podemos perceber, ao longo das disposições dos dados, que houve uma predominância nas pesquisas acerca das temáticas competências socioemocionais e/ou habilidades socioemocionais entre os anos de 2021 e 2022. É importante mencionar que, no ano de 2023, a pesquisa foi realizada somente até o mês de junho, justificando o pequeno número de pesquisas registradas.

Indo além em nosso levantamento de dados, buscamos produções acadêmicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de encontrar o número de trabalhos que foram produzidos acerca da temática Competências Socioemocionais e/ou Habilidades Socioemocionais. Assim, em uma análise sucinta, encontramos um total de 46 (quarenta e seis) títulos ao pesquisar pelo descritor “Competências Socioemocionais” e apenas 25 (vinte e cinco) títulos com o descritor “Habilidades Socioemocionais”.

Isso posto, elucidamos o que Magalhães (2022) já sinalizava em seu estudo que as pesquisas utilizando a terminologia Competências Socioemocionais estão avançando no campo acadêmico, ultrapassando as terminologias relacionadas às Habilidades Socioemocionais.

Não obstante, aprofundamos nossa pesquisa no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGED-UFPI), a fim de compreender como essa temática, que ganhou voz nos últimos anos, emerge no campo educacional como essencial no processo de ensino e aprendizagem do século XXI. Fizemos um recorte temporal em nossa busca, partindo do ano de 2017, utilizando como critério a homologação da BNCC nesse período, por se tratar de um instrumento normativo que disciplina os elementos essenciais da aprendizagem, orientando os currículos e propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas da educação básica. Esses dados encontram-se sistematizados no Quadro 2.

Quadro 2: Teses e Dissertações sobre competências/habilidades socioemocionais no PPGED/UFPI.

Ano	Número de Dissertações	Número de teses	Quantidade de dissertações	Quantidade de teses
2022	0	0	27	07
2021	0	0	20	20
2020	0	0	24	11
2019	0	0	33	12
2018	0	0	17	16
2017	0	0	16	25
			137	**91**

Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

Em consonância com os dados apresentados, evidenciamos que os debates acerca das Competências Socioemocionais ainda têm um longo caminho a ser percorrido. Podemos observar que o número de trabalhos que mencionam a referida temática cresceu desde o estudo feito por Magalhães (2022). Entretanto, mesmo com o aumento dos estudos sobre esse tema, percebemos que eles ainda são pouco discutidos em nosso país até metade de 2023.

No âmbito da UFPI, torna-se ainda mais evidente a necessidade de discutir o constructo das Competências Socioemocionais ou Habilidades Socioemocionais, apesar dos avanços das últimas décadas. Para nossa surpresa, das 137 (cento e trinta e sete) dissertações e 91 (noventa e uma) teses publicadas entre os anos de 2017 e 2022, nenhuma trouxe em seu título ou resumo a temática das competências socioemocionais ou habilidades socioemocionais. Isso evidencia a relevância do nosso estudo e vislumbra o ineditismo da pesquisa dentro das produções do PPGED/UFPI, bem como de outros programas.

Diante dessa realidade, compreendemos que se torna cada vez mais necessário discutir e realizar estudos que retratem a importância de uma aprendizagem integral, que preze pela qualidade do ensino e que tenha como papel fundamental proporcionar aos sujeitos melhores oportunidades para viver em sociedade. Ao mesmo tempo, é essencial investir em novas aprendizagens e novas maneiras de se relacionar com o conhecimento requerido pela sociedade contemporânea. O desafio é, portanto, olhar para o futuro sem descuidar dos déficits do passado, buscando caminhos para encurtar a distância que nos separa dos melhores sistemas educativos do mundo.

Segundo o IAS (2021), um dos caminhos possíveis para quebrar paradigmas e fechar essas lacunas é o investimento nos aspectos socioemocionais para avançar no processo de aprendizagem. A literatura revela que a aprendizagem cognitiva dos estudantes é favorecida quando essas competências são incorporadas e desenvolvidas de forma intencional.

Nesta perspectiva, promover e desenvolver essas habilidades não significa abandonar a importância e os benefícios dos conteúdos curriculares, mas oportunizar um novo caminho para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam pensar e agir de forma eficiente. Assim, a educação pautada nas Competências Socioemocionais desenvolverá nos alunos diversas habilidades, além de estimular o autoconhecimento, a criatividade, a resiliência, a empatia, o pensamento crítico e a colaboração.

Nesse contexto, a educação socioemocional poderá ser incorporada ao currículo escolar em diferentes disciplinas e práticas metodológicas. Não há necessidade de criar uma disciplina específica para o tema, as competências e habilidades socioemocionais devem ser integradas às práticas educacionais didáticas (Carneiro e Lopes, 2020).

Diante dessa realidade, esta proposta de estudo parte do seguinte problema: como desenvolver competências socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Partimos da concepção de que os alunos inseridos no cotidiano escolar necessitam vivenciar e desenvolver essas competências e habilidades socioemocionais, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância da inserção dessas competências no âmbito das instituições de ensino.

Nossa proposição para desenvolver as Competências Socioemocionais parte das experiências vividas no ambiente escolar e da carência de discussões sobre essa temática no dia a dia. A realidade no interior das instituições é retratada, muitas vezes, por um convívio entre alunos permeado por preconceitos, agressividade, *bullying*, entre outros.

Ao presenciarmos diariamente no contexto escolar atitudes que, ao nosso olhar, carecem de práticas socioemocionais, propomo-nos a construir, juntos, estratégias que fomentem a formação reflexiva e favoreçam o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, de forma que respeitem sua diversidade e o espaço que partilham diariamente, contribuindo, assim, para sua formação integral.

Para tanto, a ilustração apresentada na capa desta tese busca identificar atitudes que estão presentes nas Competências Socioemocionais, possibilitando que os alunos sejam capazes de respeitar o próximo, conviver com as diferenças e viver em sociedade de forma reflexiva.

Levadas por essa problemática anteriormente apresentada, estabelecemos como objetivo geral desenvolver competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscamos identificar a percepção dos professores sobre as competências socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; descrever como promover o desenvolvimento dessas competências nos anos iniciais do ensino fundamental; e caracterizar práticas de ensino que

favoreçam o desenvolvimento das competências socioemocionais em situações cotidianas do ambiente escolar.

Notadamente, trata-se de uma temática atual, que merece ser explorada e discutida, pois, cada vez mais, estudos e pesquisas ressaltam a importância das emoções na educação, uma vez que estas estão enlaçadas em um conjunto de competências e habilidades tão importantes quanto qualquer outra capacidade.

Assim, a pesquisa aqui apresentada está inserida na linha de pesquisa Formação Docente e Prática Educativa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), em nível de Doutorado, da UFPI. O desejo de estudar as Competências Socioemocionais no âmbito escolar surge a partir do vínculo com essa instituição desde a infância. As recordações acerca do elo com a escola remontam à pré-escola, aos quatro anos de idade, ao ser inserida na creche para dar início ao processo educativo. Nas primeiras semanas, já chamava a atenção das professoras, pois sabia ler e realizar tarefas com autonomia, auxiliando as docentes nas atividades dos colegas.

Foi então que houve uma promoção para a série seguinte e, aos cinco anos, já estava no 1º ano do Ensino Fundamental. A experiência na creche, ajudando as professoras, deixou marcas profundas, pois foi a partir dali que a sementinha do "ser educadora" foi plantada. No entanto, somente no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2010, que essa semente brotou e se abriu para o caminho da educação.

Durante a graduação, sem muitas expectativas, surgiu a oportunidade de participar do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O principal incentivo, a princípio, era a bolsa ofertada pelo programa para os alunos bolsistas, mas mal sabia eu da jornada repleta de vivências e experiências que adquiriria.

Primeiramente, tive a oportunidade de adentrar o ambiente escolar ainda no segundo semestre do curso, antes do estágio obrigatório. Isso foi muito significativo, pois, por meio dessa vivência, me descobri professora e, a partir dali, encontrei-me na profissão que havia escolhido para a vida. A experiência no PIBID despertou a vontade de refletir sobre o ambiente escolar, as aprendizagens adquiridas, bem como as incertezas e desafios daquela realidade.

A admiração e as vivências proporcionadas pelo programa me levaram ao problema de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A inserção na escola gerava inquietações em diferentes aspectos, desde a formação continuada dos professores formadores até as contribuições do PIBID para bolsistas, supervisores e coordenadores do programa. Assim, surgiu o problema de pesquisa: investigar quais as contribuições do PIBID para a prática pedagógica do professor supervisor (Sousa, 2015).

Com esse estudo e reconhecendo a importância do Programa para os professores supervisores das escolas públicas, surgiram inúmeras inquietações sobre a temática. Através dos diálogos e pesquisas no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), discutimos muito sobre o que significa pesquisar, compreendendo que fazer pesquisa envolve tomar decisões e fazer escolhas baseadas nas questões que nos inquietam.

Assim, surgiu a vontade de dar continuidade às inquietações da caminhada como pesquisadora. Em 2017, surgiu a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação do PPGEd/UFPI, sob orientação da Professora Antonia Dalva França-Carvalho. Nossa dissertação tinha como objetivo compreender como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve sua prática profissional ao ingressar nas instituições de ensino. O estudo fazia parte de uma pesquisa guarda-chuva que também focava na inserção profissional dos egressos de Programas de Iniciação à Docência, proposto pela Professora Dra. Marli André (*In memoriam*) (Sousa, 2018).

As experiências vividas enquanto pesquisadora no ambiente escolar fortaleceram meu vínculo com esse espaço e permitiram um amadurecimento acadêmico, ajudando a estabelecer a relação entre teoria e prática. Isso se evidenciava quando conseguia enxergar no campo da pesquisa os conceitos teóricos estudados e, por vezes, fazer análises baseadas na realidade investigada, além de construir uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa.

Em 2019, ingressei no curso de Doutorado da UFPI e mantive o foco no ambiente escolar, agora aliado às experiências adquiridas como professora da Rede Municipal de Ensino. Os estudos e discussões no NIPEEPP e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UFPI consolidaram o interesse pelo estudo das Competências e Socioemocionais no contexto escolar.

Os estudos no núcleo de pesquisa reafirmaram algumas ideias e suscitaram novas reflexões. Afinal, podemos realmente falar sobre escola em meio a tantas discussões e estudos na área? Como pesquisadores, estamos conectados por nossas vivências, mas cada um tem experiências próprias sobre determinado assunto.

Como educadora em uma escola de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Teresina e preceptora do Programa Residência Pedagógica (PRP), percebi que as tendências pedagógicas contemporâneas enfatizam o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. No entanto, a inserção dessas competências na escola ainda é um desafio.

Quando nos propomos compreender as competências socioemocionais, nos propomos dialogar sobre a educação socioemocional no ambiente das salas de aula, esta tem como caráter formativo identificar e gerenciar emoções, proporcionando relacionamentos saudáveis e estabelecendo comportamentos positivos. Diante desta proposta, o nosso caminho teórico-metodológico apoia-se na pesquisa qualitativa que busca explorar as características dos indivíduos e cenários, visando entender, descrever, e interpretar os fenômenos sociais.

Ao compreender as Competências Socioemocionais, nos propomos a dialogar sobre a educação socioemocional na sala de aula, promovendo identificação e gestão de emoções, relacionamentos saudáveis e comportamentos positivos. Para isso, adotamos uma abordagem qualitativa, pois entendemos que esta compreende de forma detalhada os significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos, através de um estudo de caso, uma vez que a pesquisa qualitativa objetiva entender e compreender um fenômeno social, envolvendo a descrição de dados obtidos pelo pesquisador com o contato direto com a realidade investigada por meio da observação.

O uso da pesquisa qualitativa compreende o sujeito pesquisado como detentor de conhecimentos que busca refletir o seu fazer e reconstruir seus conceitos. Neste contexto Yin (2016) afirma que o fascínio deste tipo de pesquisa é que ela promove o desenvolvimento de estudos aprofundados sobre uma vasta multiplicidade de tópicos e maior liberdade na seleção de temas de interesse do pesquisador. Assim estabelece relação com nossa proposta de desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos do Ensino Fundamental.

Nosso estudo se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que, este consiste no estudo intenso e cansativo de um ou poucos objetivos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Tem como propósito proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por eles influenciados (Gil, 2009). Nota-se que, embora o estudo de caso permita um profundo conhecimento do fenômeno investigado, o método não visa propor uma solução dos problemas identificados.

Assim, empreenderemos determinadas noções conforme Tripp (2015), que apresenta a pesquisa-ação enquanto método, onde o conhecimento inicial com análise situacional do fenômeno produz ampla visão do contexto e das práticas atuais dos participantes envolvidos. Para Mckey e Marshall (2001), o pesquisador tomar consciência de um problema do mundo real, fornecendo a ele a elucidação de temas ou ideias de pesquisa.

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal Lindamir Lima, na Rua Talma Iran Leal, 3840, pertencente ao bairro Satélite, na cidade de Teresina – PI e que oferece à comunidade

ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, a instituição atende aproximadamente 536 (Quinhentos e trinta e seis estudantes).

Os participantes deste estudo totalizaram 40 (quarenta), sendo 36 (trinta e seis) alunos e 4 (quatro) professores. Para procedermos com a geração de dados utilizamos entrevistas com uso de questionários e observação participante a fim de nos aproximarmos da realidade estudada (utilizando o diário de campo para registro das observações).

Para contribuir com a produção das informações empíricas, foi desenvolvido um projeto de intervenção na escola com 12 oficinas elaboradas com base nas Competências Socioemocionais com crianças de aproximadamente dez/doze anos do (5º ano do Ensino Fundamental), ao todo o projeto foi executado em duas turmas de 5º ano, sendo uma do turno da manhã e outra da tarde.

Os dados coletados foram analisados e organizados através da análise de conteúdo, definida por Bardin (2022). Acerca da interpretação dos dados, respaldamo-nos na hermenêutica proposta por Minayo (2014) e Stein (2015) para interpretar de forma mais aproximada à realidade, colocando a fala em seu contexto para poder entendê-la a partir do seu interior.

A demanda para o desenvolvimento do projeto de intervenção surgiu a partir de questionamentos acerca da temática e de questões relevantes naquele contexto escolar. Dentre esses, podemos destacar: o que são competências socioemocionais e como desenvolvê-las em sala de aula? Por que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas no contexto escolar? Será que o uso dessas competências e habilidades tem influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? Qual é o papel da escola na geração de competências e habilidades? Por que desenvolver as competências socioemocionais em sala de aula da educação básica?

De natureza teórico-prática, o projeto de intervenção foi idealizado para que tivéssemos a possibilidade de responder a essas questões. Uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso com apoio do método da pesquisa-ação nos dá o suporte necessário para agirmos nessa intervenção e descobrir como desenvolver competências socioemocionais. O projeto foi submetido e aprovado no Comitê de ética em Pesquisa da UFPI[1], cumprindo, portanto, as exigências legais no que tange a pesquisa com seres humanos.

[1]Todas as etapas do projeto submetido ao CEP seguiram as normativas legais de os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI. Primeiramente o projeto de intervenção intitulado de “desenvolvendo competências socioemocionais no ambiente escolar: olhar para si e para o outro” iniciou sua execução após submissão, aprovação e cadastro do mesmo pela Pró-Reitoria de Extensão da UFPI. Da mesma maneira os

A construção de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais foi o centro dessa prática interventiva. O projeto foi estruturado com carga horária de 30 horas, abrangendo as oficinas de desenvolvimento da aprendizagem através das competências socioemocionais e da observação da prática *in lócus*, e com as entrevistas realizadas com as professoras.

Nessa perspectiva, realçamos que a adolescência é um período de descobertas e constante desenvolvimento e aprendizagem e nesse contexto os jovens se relacionam com outros indivíduos, constroem laços e surgem sentimentos e emoções, que em alguns momentos, será necessário reconhecê-los e encontrar uma forma de lidar com cada um deles, buscando estratégias para solucioná-los, a fim de estabelecer relacionamentos saudáveis dentro e fora do ambiente escolar.

Esta pesquisa, portanto, aborda uma temática em evidência e necessária para a Educação Básica brasileira, o desenvolvimento das competências socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, ao realizar a proposta interventiva acerca dessa temática através do projeto de intervenção, apresentamos a seguinte tese: o projeto de intervenção desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Teresina-PI, através das oficinas realizadas e a partir da prática interventiva pôde ser configurado como estratégias de ensino para o desenvolvimento de competências socioemocionais no interior das escolas, proporcionando a formação integral dos alunos através de um currículo unificado e da articulação entre as competências cognitivas e socioemocionais, promovendo sentido e significado nas aprendizagens dos alunos.

As reflexões e ponderações desta tese estão estruturadas em cinco capítulos. Na *Introdução*, apresentamos uma contextualização da temática de pesquisa e a definição do objeto de estudo, definimos os pressupostos dessa investigação, bem como os objetivos e a relevância da pesquisa.

No capítulo 2, denominado de *Competências socioemocionais o caminhar metodológico*, trazemos o aporte teórico metodológico, detalhamos informações sobre o projeto de intervenção, as técnicas de pesquisa e instrumentos utilizadas no estudo, os participantes, a definição do *lócus*, a produção, organização e análise dos dados.

---

procedimentos da pesquisa ocorreram após a aprovação e liberação Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta instituição, amparado pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde que disserta sobre os aspectos éticos e legais das pesquisas envolvendo seres humanos, com aprovação CAAE nº 63373722.8.0000.5214 e Número do Parecer: 5.914.607.

O capítulo 3, *Competências socioemocionais na educação: reflexões pertinentes*, para que possamos compreender os conceitos e definições das competências socioemocionais no contexto da educação, descrevemos o que são essas competências que promovem diferentes discussões no cenário educacional.

O capítulo 4, *Competências socioemocionais: concepções docentes*, analisamos as concepções docentes das professoras acerca das competências socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Oportunizando um diálogo sobre a perspectiva das competências socioemocionais na escola.

No capítulo 5, *Educar através das competências socioemocionais: estratégias na escola*, apresentamos o desenvolvimento das oficinas da intervenção realizadas com os alunos da Educação Básica que direcionaram ao desenvolvimento de atividades que articulam ao envolvimento integral dos alunos por meio destas estratégias de aprendizagem.

Finalmente, as *Reflexões Finais*, trazemos as conclusões da pesquisa, evidenciando os resultados e as contribuições que o trabalho oferece à sociedade e aos pesquisadores interessados nesta temática.

Por fim, trazemos as *Referências* e *Apêndices* da pesquisa. Desse modo, delineamos o percurso metodológico do estudo, destacando o *lócus* e participantes da pesquisa. Destaque ainda para os procedimentos da produção de dados, a metodologia utilizada nas análises, a partir dos dados obtidos, descritos a seguir, no capítulo seguinte.

Capítulo 2

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS O CAMINHAR METODOLÓGICO



CAPÍTULO 2

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS O CAMINHAR METODOLÓGICO

> Compreendida como capacidade de elaboração própria, a pesquisa condensa-se numa multiplicidade de horizontes no contexto científico (Demo 2005, p. 18).

Em nossos estudos, entendemos a pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada. Demo (2005) destaca que fazer pesquisa educacional pode envolver uma ampla variedade de questões. Sua importância pode ser apresentada de formas cada vez mais diversificadas, reafirmando a multiplicidade de métodos na construção de um caminho para um conhecimento sistematizado, coerente e crítico.

Sua relevância deve-se ao fato de ser um elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a elaboração do conhecimento sobre o mundo social ocorre, fundamentalmente, por meio da reelaboração daquilo que observamos, na forma de representações. Além disso, é essencial para a criação de novas metodologias que atendam às demandas educacionais do mundo moderno e contribuam para o avanço do conhecimento. Ou seja, é um estudo delineado pelo rigor, sendo compreendido de diversas formas no cenário científico.

Assim, produzir pesquisa é ser criativo, reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar particular. Para Gatti (2010), o ato de pesquisar deve acrescentar certas características específicas, pois, ao elaborar uma pesquisa, não pretendemos qualquer conhecimento, mas sim um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade observada. É, portanto, uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e ressignificando identidades e histórias.

Na concepção de Gamboa (2018, p. 39), nas ciências sociais e na educação, “tanto o investigador quanto os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos”. Ou seja, durante a pesquisa, há uma construção socioafetiva em que os sujeitos estão imersos em uma realidade comum a ambos e que os convoca diariamente a transformá-la, assumindo um papel significativo na construção de novos caminhos no campo científico.

Ainda segundo Gamboa (2018), o pesquisador não deve ser neutro, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo, direcionando seus esforços para

esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas. Compreendemos, portanto, que a metodologia da pesquisa tem papel importante, pois guiará a postura do pesquisador sobre como coletará e analisará seus dados. Assim, é essencial explanarmos as bases metodológicas que norteiam todo o processo de investigação, definidas após a escolha do tema, desenvolvendo as competências socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, no decorrer deste capítulo, dialogaremos sobre essas questões e apresentaremos a metodologia adotada no presente estudo. Inicialmente, julgamos pertinente delinear o Projeto de Intervenção executado no âmbito da instituição, pois ele funciona como nossa bússola de ação e guia toda a pesquisa, especialmente na produção de dados.

Em seguida, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa, abordando sua natureza e abordagem, definindo o tipo de pesquisa e a abordagem qualitativa; o estudo de caso e a pesquisa-ação como perspectivas de investigação; o *lócus* e os participantes envolvidos, e, por fim, os instrumentos e técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados.

2.1 Planejamento e caracterização do projeto de intervenção

Compreender a instituição escolar como um espaço destinado ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos direciona ao entendimento de que esse ambiente traz, em sua essência, a reflexão a partir de seu contexto e de suas práticas pedagógicas e metodológicas, sendo um guia precursor para lidar com possíveis questionamentos e diferenças.

É partindo dessa realidade que surge a intenção de elaborar o Projeto de Intervenção, fruto das inquietações e questionamentos da pesquisadora acerca da temática e de questões relevantes no contexto de uma escola pública da rede municipal de Teresina, onde atuávamos como professora. Dessas vivências, destacamos: agressões verbais entre estudantes, relatos de *bullying*, exclusão de alunos em grupos, automutilação, indisciplina, entre outras.

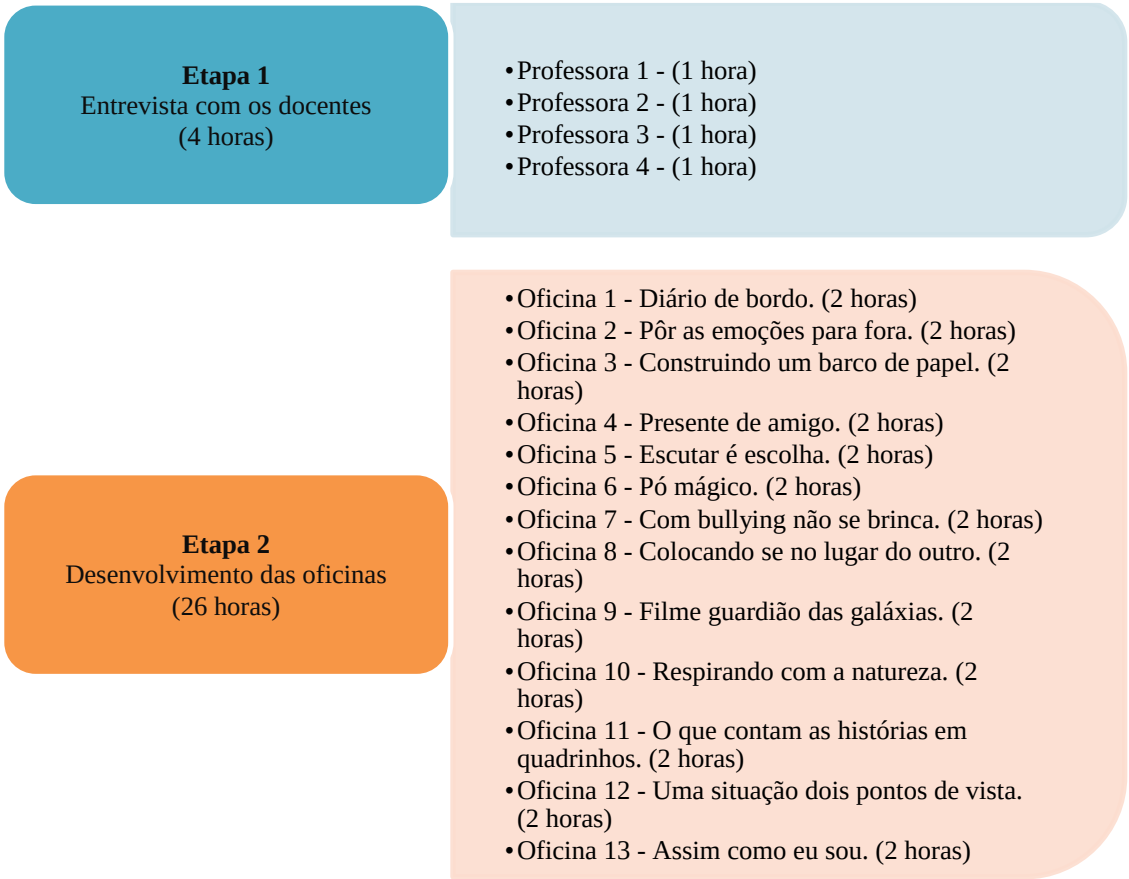
O Projeto de Intervenção, intitulado “Desenvolvendo Competências Socioemocionais no Ambiente Escolar: olhar para si e para o outro”, foi estruturado em duas etapas. A primeira consistiu na realização de entrevistas individuais com os professores, seguida pelo desenvolvimento de 13 oficinas em sala de aula, utilizando a observação como instrumento de análise, conforme ilustrado na Figura 1.

A carga horária do Projeto de Intervenção foi de 26 horas, distribuídas entre as oficinas, além de 4 horas dedicadas às entrevistas com as docentes, totalizando 30 horas. As oficinas foram elaboradas e desenvolvidas com base nas competências socioemocionais, tendo como

público-alvo crianças de aproximadamente 10 a 12 anos, estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A escolha desse público deve-se ao fato de estarem em uma fase de amadurecimento de suas ideias e formação como cidadãos participativos e críticos na sociedade. Esse período corresponde ao estágio das operações concretas, que, segundo Piaget (2002; 2007), tem início por volta dos sete ou oito anos e estende-se até os onze ou doze anos de idade. É nessa fase que os jovens organizam seus conceitos, ideias, acontecimentos e objetos, para só depois agir sobre eles, desenvolvendo uma melhor capacidade de raciocinar sobre o mundo de maneira mais lógica e adulta. Ainda nessa fase, com a evolução da moralidade, surgem sentimentos como respeito mútuo, honestidade e justiça.

Figura 1: Especificação da entrevista e carga horária do projeto de intervenção.



Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

A primeira etapa do Projeto de Intervenção foi iniciada com a realização de entrevistas com quatro docentes das turmas de 5º ano, sendo duas do turno da manhã e duas do turno da tarde. Os critérios utilizados para a seleção das docentes foram que estivessem vinculadas à

escola pública, com carga horária de 20h ou 40h, que se dispusessem a participar da pesquisa e que fossem professores das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao elaborarmos o roteiro de questões para a pesquisa, tínhamos a intenção de conhecer quais conhecimentos os professores traziam em sua bagagem teórica e em suas experiências profissionais acerca das Competências Socioemocionais. Investigamos se, no exercício de sua prática pedagógica em sala de aula, os docentes utilizavam essas competências e quais vantagens percebiam ao empregá-las.

Antes de iniciar a intervenção com as oficinas em sala de aula, explicamos para as docentes como o projeto de intervenção seria abordado, bem como sua temática de estudo, para que houvesse uma apropriação das professoras acerca das atividades a serem desenvolvidas. Nesse momento, buscamos o assentimento das participantes para a pesquisa.

Neste contexto, definimos os docentes como principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. No âmbito das escolas, é fundamental que estejam capacitados para refletir sobre as novas dinâmicas de ensinar e aprender, bem como sobre as práticas pedagógicas adotadas. Além disso, é essencial que tenham domínio das teorias pedagógicas, das práticas de ensino e das metodologias diferenciadas para desenvolver uma ação reflexiva e acompanhar os avanços constantes na educação.

Essas concepções encontram apoio em Alarcão (2007, p. 41), que entende o professor como sujeito que possui "a consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores". Ou seja, essa concepção de professor como agente reflexivo reconhece a especificidade da prática dos bons docentes, capazes de modificar o fazer escolar.

Na visão de Del Prette e Del Prette (2022, p. 80), o fazer docente deve estar vinculado a uma concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que permita ampliar o desenvolvimento do aluno, não apenas na aquisição de conhecimento, mas também no desenvolvimento cognitivo para refletir, raciocinar, pensar criticamente e ser criativo. Os autores afirmam que "esses objetivos não podem ser dissociados do desenvolvimento de habilidades, cognições e valores sociais". Ou seja, o desenvolvimento dos alunos deve estar direcionado à empatia, à cooperação, à resolução de problemas e ao uso da criatividade, entre outros aspectos.

Isso significa que promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos a partir da aprendizagem é fundamental para reconhecer suas demandas e recursos específicos. Dentro das instituições de ensino, refletir sobre o ofício docente é imprescindível, pois, ao exercer seu papel no contato direto com os educandos, o professor tem um vasto domínio para intervir no

processo de ensino e aprendizagem desses jovens. Logo, é necessário que o docente seja um agente ativo e mediador, com propostas pedagógicas que promovam um ensino interativo, respaldado em habilidades sociais.

A segunda etapa do projeto de intervenção consistiu na execução das oficinas em sala de aula, com duração aproximada de duas horas cada. Elas foram realizadas duas vezes por semana, durante o período letivo, totalizando aproximadamente 26 horas. Essa carga horária foi definida com base na flexibilidade das temáticas abordadas em sala de aula, permitindo o aprofundamento de assuntos emergentes no contexto escolar por meio de recursos como filmes, oficinas expositivas e atividades escritas. O detalhamento das oficinas que compõem todo o projeto está elencado no quinto capítulo, juntamente com nossas inferências sobre cada categoria de desenvolvimento das Competências e Socioemocionais.

Para desenvolver nos alunos as habilidades sociais, os temas abordados nas oficinas partiram de suas vivências na escola e na família. Entre os temas trabalhados, destacam-se emoções, preconceitos, agressividade e *bullying*. A abordagem dos temas das oficinas foi baseada nas competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e estratégias foram elaboradas para desenvolver as Competências Socioemocionais. Além disso, fichas de acompanhamento foram criadas para cada uma das oficinas (ver apêndices).

Com o desenvolvimento das oficinas, o objetivo nesta etapa do projeto foi fomentar nos alunos Competências Socioemocionais necessárias para que fossem capazes de construir relações interpessoais, tomar decisões e ampliar seu repertório de estratégias para a resolução de problemas em todas as fases de sua vida.

A intenção foi formar sujeitos responsáveis, colaborativos e reflexivos, preparados para lidar com conflitos, pensar criticamente e respeitar o próximo, colocando-se no lugar do outro. Dessa forma, buscou-se reconhecer o poder das emoções e reduzir a indisciplina no contexto escolar. É importante ressaltar que, durante a execução das oficinas em ambas as turmas, foi realizada a observação dos alunos diante de cada temática trabalhada em sala. Os registros foram anotados em um diário de campo, servindo como instrumento para a construção dos dados.

Finalizamos o projeto de intervenção com um *feedback* dos alunos por meio de uma roda de conversa, na qual puderam relatar a importância de conhecer estratégias que envolvem as emoções e realizar atividades que promovem o bem-estar. Quanto aos professores, esse retorno também foi positivo. No entanto, como as oficinas ocorreram durante o horário de aula, o envolvimento dos docentes poderia ter sido mais efetivo, de modo que os conceitos e

aprendizagens fossem retomados sempre que necessário, tanto nas demandas da sala de aula quanto no planejamento pedagógico.

2.2 Caracterizando a pesquisa: natureza e abordagem

Nos estudos de Gatti (2010) sobre o conceito de pesquisa, a autora define esta como o ato pelo qual os pesquisadores buscam obter conhecimento sobre determinado tema. A pesquisa apresenta características específicas, pois não visa apenas qualquer conhecimento, mas sim ultrapassar a compreensão imediata da realidade observada. Ou seja, a necessidade de investigar surge a partir de inquietações, questionamentos e dúvidas sobre determinada temática, bem como da busca por respostas para determinados pensamentos e afirmações.

Ainda segundo a autora, nós, enquanto pesquisadores, produzimos pesquisas com a intenção de construir o que entendemos por ciência, buscando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que nos inquieta. Concordando com esse pensamento, Andrade (2001, p. 121) define a pesquisa como:

> [...] o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos mediante a utilização de métodos científicos, apresentando duas finalidades: uma de ordem intelectual, que busca o alcance do saber para o acúmulo do conhecimento; outra de ordem prática, que se preocupa em atender às exigências e necessidades do mundo moderno.

Entende-se que a pesquisa científica é a principal ferramenta para elaboração de conhecimento, pois permite aos pesquisadores conhecer de modo mais aprofundado a realidade ao nosso redor, buscando respostas para suas indagações. Segundo Gil (2010, p. 1) "[...] pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Assim, a pesquisa não é um método que se alcança de qualquer modo, é um processo sistemático, com o uso de técnicas adequadas, procedimentos e métodos específicos que buscam garantir a legalidade dos resultados obtidos. A pesquisa quando realizada pelo professor pode desafiar "as noções sobre conhecedores, conhecimentos e o que se pode ser conhecido sobre a educação, pois tem potencial para redefinir a noção de um conhecimento de base para a educação" (Moreira; Caleffe, 2008, p. 17).

Deste moto, refletir sobre as questões metodológicas de uma pesquisa eventualmente provoca no pesquisador algumas dúvidas, uma vez que o ato de pesquisar está relacionado com

a forma que vemos o mundo e o lugar que ocupamos em dentro da sociedade, e ao mesmo tempo, busca atender às exigências do objeto e do objetivo proposto no qual os pesquisadores se propõem a encontrar soluções para suas preocupações. Assim, a pesquisa visa colaborar tanto para a produção do conhecimento a nível social, como para o pessoal do pesquisador.

O ato de pesquisar na acepção de Gamboa (2018, p. 44) vincula-se com a preocupação com as questões metodológicas, bem como, com as teóricas e epistemológicas tem como objetivo "melhorar a formação do pesquisador". Consiste em não limitar exclusivamente ao domínio de algumas técnicas de coleta e tratamento das informações. Para o autor, as técnicas não são suficientes, nem compõem em si mesma uma instância independente do conhecimento científico, sua importância está como parte dos métodos. O êxito de uma pesquisa de qualidade pode estar na articulação lógica desses elementos e no conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica que o pesquisador utiliza.

Trata-se de analisar quem vai produzir esse conhecimento e a quem esse conhecimento vai servir. Assim, mais importante do que discutir técnicas de pesquisa é especificar para quem o pesquisador pesquisa e qual o seu posicionamento diante das problemáticas sociais. De tal modo, que em qualquer abordagem metodológica escolhida o pesquisador deixará evidente o seu entendimento e sua experiência de vida, isto é, suas intenções sobre o objeto pesquisado.

Sabemos que nas Ciências Sociais, as interações entre pesquisador e objeto de estudo são intensas. É na investigação social que a relação entre o sujeito investigador e o sujeito investigado é categórica, pois o entendimento de mundo de ambos está implicado em todo o processo de conhecimento, desde a concepção de objeto até o resultado do trabalho. Uma vez que, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo (Minayo, 2014).

Assim, diante do exposto e pelo caráter do objeto de estudo, nossa escolha recai no campo teórico-metodológico na abordagem da pesquisa qualitativa, pois esta busca entender e compreender um fenômeno social, envolvendo a descrição de dados obtidos pelo pesquisador com o contato direto com a realidade investigada através da observação. Esta se justifica pela sua natureza, cuja coleta de dados consiste em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes.

A pesquisa qualitativa para Moreira e Caleffe (2008 p.73) "[...] explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, os dados é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação", ou seja, considera o ser social e suas ações, por meio da realidade vivida e das relações partilhadas. O uso da pesquisa qualitativa permite a elaboração de estudos aprofundados sobre uma extensa multiplicidade de temas. Notadamente, a pesquisa qualitativa proporciona maior liberdade na

escolha de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados por não estabelecer as devidas condições de pesquisa, ou falta de abrangência de variáveis suficientes, assim como, dificuldade de extrair uma amostra adequada de entrevistados e obter uma taxa de resposta suficientemente alta (Yin, 2016).

Optamos em nossa pesquisa pela metodologia do tipo estudo de caso por proporcionar estratégias de investigação qualitativa permitindo realizar um mapeamento, delineando e considerando o contexto, as relações e as percepções do fenômeno que está sendo estudado. É preferível o uso de estudo de caso quando se pretende observar diretamente os fenômenos estudados, uma vez que este é benéfico para promover conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções (Minayo, 2014).

O estudo de caso na perspectiva de Yin (2005, p.27) visa "contribuir, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos". O uso desse método para o autor é uma estratégia de pesquisa para obter respostas às questões de pesquisa "como" e "por que", questões como estas que estão ligadas a fenômenos contemporâneos e pertinentes ao contexto da vida real Clemente Jr (2012). Evidencia que utilizar o estudo de caso como estratégia de pesquisa é algo diferente, pois permite ao pesquisador construir seus próprios caminhos e ajustar seu projeto metodológico aos seus objetivos e problemas de pesquisa.

Nesta mesma linha, entre os principais benefícios na condução de estudo de caso evidencia-se ligações causais entre intervenções e situações da vida real, acerca disso Minayo (2014) afirma que os objetivos desse método buscam:

> (a) compreender os esquemas de referência e as estruturas de relevância relacionadas a um evento ou fenômeno por parte de um grupo específico; (b) permitir um exame detalhado de processos organizacionais ou relacionais; (c) esclarecer os fatores que interferem em determinados processos; (d) apresentar modelos de análise replicáveis em situações semelhantes e até possibilitar comparações, quando no projeto, no decurso do trabalho de campo e nas análises o investiga dor trabalhar com tipificações (Minayo, 2014. p. 164-165).

Em nosso estudo de caso buscamos não apenas o entendimento de "como" ou "por que" de determinados fenômenos acontecerem, para além dessa realidade, procuramos possíveis soluções para problemas relacionados à temática das competências socioemocionais dentro das escolas.

Acerca disso, o estudo de caso permite um profundo conhecimento do fenômeno investigado, mas o método não visa propor uma solução dos problemas identificados. Assim,

empreenderemos determinadas noções conforme Tripp (2015), que apresenta a pesquisa-ação enquanto método, onde o conhecimento inicial com análise situacional do fenômeno produz ampla visão do contexto e das práticas atuais dos participantes envolvidos.

Para Mckey e Marshall (2001), o pesquisador toma consciência de um problema do mundo real, fornecendo a ele a elucidação de temas ou ideias de pesquisa. Indo de encontro a esse pensamento Yin (2016) afirma que a pesquisa-ação é uma variante da pesquisa qualitativa que enfatiza a adoção de papéis de ação e colaboração ativo dos pesquisadores com os participantes em apoio ao tema de estudo.

Bunder e Barros (2019) complementam que a busca extensa e profunda por conhecimento acerca de um determinado tema, estabelecido pelo método pesquisa-ação, pode ser embasado em pesquisas realizadas por meio do método estudo de caso. Os autores afirmam que é possível estabelecer na mesma pesquisa a relação entre esses dois métodos, já que no estudo de caso o pesquisador tem como foco entender o fenômeno e generalizar esses estudos. E no método da pesquisa-ação, ele busca interagir e interferir nesses fatos com o objetivo de aprimorar esse fenômeno, promovendo soluções para o problema.

Dito isso, podemos inferir que o uso desses dois métodos no desenvolvimento deste estudo pode gerar resultados promissores, uma vez combinados (Bunder; Barros, 2019). Reconhecendo a importância das competências socioemocionais como um fenômeno contemporâneo e emergente no contexto educacional consideramos pertinente o uso do estudo de caso e da pesquisa-ação como método para aprofundarmos nossas análises sobre como desenvolver as competências socioemocionais na escola com estudantes do ensino fundamental?

A ideia é reunir informações numerosas e detalhadas que possibilitem apreender sobre a Inserção das competências socioemocionais dentro das salas de aulas, como também, em todo ambiente escolar. De fato, a riqueza das informações detalhadas auxiliou-nos em um maior conhecimento e compreensão acerca da temática.

É necessário nesse método de pesquisa elencar com precisão a ação que será executada, os agentes e objetivos que esse espera alcançar. Deve ser organizada pelo pesquisador dispondo de autonomia para que possa ter um controle da pesquisa (Thiollent, 2009).

Na concepção de Barbier (2002) durante a pesquisa-ação é criada:

> [...] uma situação de dinâmica social radicalmente diferente daquela da pesquisa tradicional. O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os

> instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa novos (Barbier, 2002, p. 56).

Esse é o objetivo de nossa pesquisa, criar condições e estratégias que beneficiem o desenvolvimento das competências socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo viés de atividades práticas que considerem o aluno como centro do processo.

Almejamos que as experiências vividas pelos alunos durante o desenvolvimento das oficinas, como também, dos docentes se tornem parte da sua vida, da sua rotina diária dentro e fora do ambiente escolar. Sendo necessária uma formação voltada para as relações sociais, partindo das experiências de cada aluno direcionando a uma aprendizagem participativa e reflexiva. Assim o projeto de intervenção no âmbito da escola foi nosso principal instrumento de obtenção de dados para essa investigação, constituindo-se como instrumento para as técnicas utilizadas, às quais elencamos a seguir.

2.3 As técnicas de pesquisa: definição e instrumentos

Assim como a escolha dos métodos os instrumentos são caminhos e mediadores para permitir ao pesquisador o aprofundamento do seu problema central e de suas inquietações, relacionadas a partir do encontro com seu objetivo geral. Os instrumentos de pesquisa são de grande relevância para poder responder seu problema, consequentemente seus objetivos, pois é a partir deles que buscaremos alcançar todos os dados para a construção do conhecimento que almejamos pesquisar.

As escolhas dos instrumentos utilizados para a coleta de dados são como o martelo para o marceneiro ou a pá para o pedreiro, serão usados de diferentes formas para diferentes propósitos e finalidades diferentes. Estes são necessários para a execução de um trabalho de qualidade, mas de nada servirão se não houver um profissional hábil e experiente para manuseá-lo e obter os resultados desejados. Assim, é com o pesquisador e a pesquisa ao fazer uso dos seus instrumentos, não é apenas uma questão de rotinas e etapas, mas é preciso vivenciar com pertinência e consistência o problema estudado para alcançar perspectivas e metas (GAtti, 2010).

Como já mencionado anteriormente o projeto de intervenção foi o principal recurso que favoreceu a produção de dados, pois por intermédio dele que foi possível nos aproximarmos da apreensão da realidade estudada. A metodologia da pesquisa-ação segundo Thiollent (2009)

permite um equacionamento dos problemas estudados, aproximando à realidade social de inserção dos pesquisadores e de suas formas de intervenção.

Como precisávamos entender e refletir sobre a concepção dos docentes acerca das competências socioemocionais em seu fazer profissional, bem como, se a escola enquanto instituição mediadora da aprendizagem colabora para o desenvolvimento do aluno através das competências socioemocionais, entre outras dúvidas que nos inquietava. Isso nos induziu a organizar entrevistas individuais com as docentes de cada turma, cujo roteiro está disponível no Apêndice A, a realização destas ocorreu antes da efetivação das oficinas do projeto de intervenção nas salas de aula.

O uso da entrevista em pesquisas tem como finalidade permitir ao entrevistado ter a possibilidade de descrever o tema questionado, sem ter de preocupar-se com as respostas e as condições fixadas pelo pesquisador, uma vez que pode tratar de perguntas fechadas ou abertas (Moreira; Caleffe, 2018). Segundo Fraser e Gondim (2004) o uso de entrevistas como técnica na pesquisa qualitativa visa privilegiar a fala dos atores sociais, permitindo ao pesquisador atingir um nível de compreensão da realidade social, pois o seu objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. No entendimento de Shaughnessy *et al* (2019) o uso de entrevistas permite aos pesquisadores adquirirem mais controle sobre a maneira como o levantamento de dados é administrado.

Assim, a entrevista é uma possibilidade de acessar as informações que a pessoa possui em sua mente e que não são vistas durante a observação, é uma forma de comunicação direta entre pesquisador e pesquisado, na qual o entrevistador, na acepção de Moreira e Caleffe (2008) possui total liberdade para deixar os entrevistados responderem às questões da maneira que eles quiserem, sem interferir nas respostas.

Colaborando com essa discussão Stake (2011, p.108) defende que as entrevistas para um pesquisador qualitativo são usadas para vários propósitos como: “obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas e descobrir sobre uma coisa que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Ou seja, as entrevistas têm como finalidade a de atender os objetivos da pesquisa, que podem ser vários e pode ser usada como única técnica de pesquisa, preliminar ou ainda associada a outras técnicas.

Durante a execução do projeto de intervenção na instituição usamos, também, como técnica a observação participante para a produção de dados a fim de se aproximar do contexto estudado. Acerca disso Godoy (2006) relata que o pesquisador ao participar de todas as etapas do estudo, permitirá a ele colher dados que farão diferença no decorrer da sua pesquisa.

Concordando com essa ideia Bernad (2006) aponta a importância de o pesquisador realizar uma imersão no campo pesquisado, de forma construir relações de confiança, facilitando de certa forma o trabalho da observação participante.

Portanto, o uso da observação configura-se como uma técnica importante na aquisição de informações nas pesquisas qualitativas em educação, pois não compete ao pesquisador apenas olhar, mas é preciso que ele saiba ver, identificar e descrever detalhadamente os diversos tipos de interação e processos humanos para obter os dados necessários à sua pesquisa (Vianna, 2007).

Na concepção de Richardson *et al* (2012) é durante a observação participante que o observador possui mais condições de compreender as rotinas, costumes, interesses e as relações pessoais e características da vida diária da comunidade. Uma questão citada por Minayo (2014, p. 274) é que a importância de fazer uso da técnica de observação participante é que esta permite captar diversas situações ou fenômenos que não são obtidos através de perguntas, "o observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. É parte do contexto sobre observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto".

Partindo dessa realidade toda observação participante foi registrada em diário de campo buscando favorecer um registro máximo e fidedigno da realidade com posterior leitura, entendimento e interpretação do mesmo. Os registros no diário de campo seguem a rigorosidade e a sistematização metodológica necessária exigida pela pesquisa científica.

O pesquisador ao fazer uso do diário de campo deve anotar suas impressões pessoais, são resultados de conversas informais, observações de comportamentos, manifestações por parte dos sujeitos, dentre outros aspectos. Notadamente, como as oficinas foram realizadas dentro da sala de aula com os alunos, nossa intenção era observar como eles reagiam diante das atividades propostas, a interação e como direcionavam as competências socioemocionais para o seu dia a dia.

No decorrer da nossa caminhada buscamos nos aproximar do trabalho de Macedo (2010), quando aponta que o diário:

> Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista (Macedo, 2010, p. 134).

Ao compreendermos que o diário de campo pode ser usado como instrumento reflexivo em diferentes tipos de investigações, com diferentes objetivos e formas de registro, no diário de campo da nossa pesquisa registramos nossas impressões, o que sentimos tudo que observamos nas práticas interventivas, bem como, as experiências realizadas durante o desenvolvimento das oficinas. Algumas anotações foram registradas ainda durante a execução das atividades e outras foram realizadas em casa, algumas horas depois da atividade de campo. Como a memória era um fator essencial para a construção desses registros optamos por não deixar nada para o dia seguinte.

Definidas nossas técnicas de pesquisa e estabelecidos seus respectivos instrumentos, delineamos a seguir o *lócus* de estudo que foi de grande importância para o desenvolvimento desta tese.

2.4 O lócus da pesquisa

Para atingir os objetivos desta pesquisa, o *lócus* central de investigação definido, foi a Escola Municipal Lindamir Lima, na Rua Talma Iran Leal, 3840, pertencente ao bairro Satélite, na cidade de Teresina – PI. A escolha da instituição deu-se por ser uma escola da Rede Municipal de ensino e que atendesse exclusivamente o Ensino Fundamental I, pois é o foco central do nosso objeto de estudo.

A Escola Municipal Lindamir Lima, foi inaugurada em 17 de março de 1994 pelo então prefito municipal Waal Ferraz e pelo secretário de educação José Reis Pereira, com a finalidade de atender a grande necessidade da comunidade e pleo empenho da Associação de Moradores do Bairro Satélite onde encontra-se localizada ofertando um ensino a nível de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a escola atende toda população do bairro e dos bairros circunvizinhos. A escola desde sua criação passou por algumas transformações e hoje se ecnontra assim, conforme nos mostra a Figura 2.

Figura 2: Fachada da Escola Municipal Lindamir Lima.



Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) a escola Lindamir Lima tem seu trabalho pedagógico fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Teresina e o seu planejamento escolar está ancorado nos quatro pilares da Educação. A construção do conhecimento está fundamentada nas dez competências gerais da BNCC com o objetivo desenvolver as habilidades e formar atitudes e valores: (1-cinhecimento; 2- pensamento científico, crítico e criativo; 3 repertorio cultural; comunicação; 5- cultura digital; 6 trabalho e projeto de vida; 7- argumentação; 8- autoconhecimento e autocuidado; 9- empatia e cooperação; 10- autonomia e responsabilidade). Estas competências estabelecidas possuem áreas que contribuem para o seu aprendizado e aspectos específicos que o estudante deve desenvolver ao longo da sua vida.

Isso chamou nossa atenção, pois já que a instituição tem como guia de fundamentação pedagógico a BNCC, esta deve respaldar o seu funcionamento e consequentemente sua metodologia deve estar pautada nas competências e habilidades socioemocionais. A escola possui uma rotina de aula padronizada que é vivenciada diariamente em todas as turmas.

Essa rotina promove a gestão do tempo em sala de aula, com atividade de: acolhida, leitura deleite, correção das atividades de casa, áreas do conhecimento, intervalo, orientação para atividades e revisões diárias. E durante 3 (três) dias na semana ocorre o momento cívico, onde todas as turmas da instituição vão para o pátio cantar o Hino (Nacional, do Piauí e da cidade de Teresina). A instituição é pertencente à Rede Municipal de Ensino e funciona em um prédio que é estruturado da seguinte forma, conforme evidencia o Quadro 3:

Quadro 3: Estrutura organizacional da escola.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	
12 salas de aulas climatizadas	01 pátio coberto
01 sala de professores	01 quadra de esportes
01 sala de descanso para professores	01 cantina
01 diretoria	01 depósito
01 sala de coordenação pedagógica	04 banheiros
01 secretária	01 arquivo
01 sala de multimídia	01 almoxarifado
01 biblioteca	01 sala de AEE

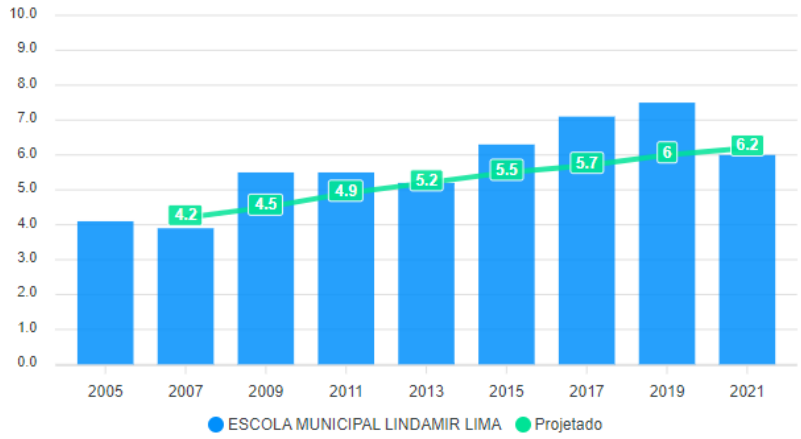
Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

Atualmente a escola municipal Lindamir Lima atente toda demanda da comunidade escolar com um total de 503 (quinhentos e três) alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A gestão da escola é composta por um diretor geral, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Possui em seu quadro de professores um total de 19 docentes (efetivos e celetistas). Há uma secretaria e uma técnica de secretaria e uma técnica da sala de multimídia. Para atender ao funcionamento do refeitório e limpeza, há 05 funcionários e possui 02 vigias. Importante mencionar que agora no ano de 2023 a escola instalou câmeras em todos os espaços da escola, incluindo duas salas de aula (4º e 5ºano).

As instalações da escola encontram – se em boas condições para atender a demanda dos estudantes com a intenção de viabilizar o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, percebemos que a escola possui um amplo espaço físico com corredores construído aliado a uma divisão eficiente dos espaços, que possibilitam salas amplas e confortáveis para o número de alunos atendido, melhorando o desempenho da gestão escolar e dos procedimentos em sala de aula.

As salas de aula são forradas, comportam quadros brancos em bom estado de conservação, quatro ventiladores de parede, localizados respectivamente na frente, acima do quadro, e os outros ao fundo da sala, apresentam grandes janelas que proporcionam iluminação favorável à aprendizagem. A estrutura das salas encontra-se na mais perfeita ordem, sendo que, a estrutura da biblioteca possui boas acomodações (cadeiras, mesas, um acervo de livros em bom estado de conservação e edições recentes). A sala de multimídia está bem equipada e possui mesas, cadeiras, Tv e *data show*. No ano de 2019 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição atingiu a nota de 7,5 e no ano de 2021 houve uma queda. Passando então para a nota de 6.0, conforme nos mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2: Evolução do IDEB na Escola Lindamir Lima.



Fonte: IDEB, 2021.

Ao analisarmos esses dados podemos inferir que entre os anos de 2019 a 2021 houve uma queda no IDEB da instituição, observamos que foi justamente entre os anos que ocorreu a pandemia do Covid-19 o que no nosso entendimento causou danos significativos no ensino e aprendizagem de inúmeros jovens.

Acerca disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INRP) divulgou no ano de 2022 que o percentual de crianças com dificuldade para ler e escrever passou de 15,5% em 2019, para 33,8% no ano de 2021, ocasionado da pandemia de covid-19. As informações são relativas ao Sistema de Avaliação da Educação Básico (SAED) realizadas no ano de 2021 em escolas públicas e privado. E apontam que o nível de alfabetização das crianças está abaixo do esperado para a faixa etária e evidencia que os estudantes não conseguem ler e nem escrever palavras simples (Brasil, 2022).

Nos achados de Leal (2020) o autor menciona que diante da realidade apresentada durante a pandemia nas instituições de ensino, houve um crescente aumento nas limitações do processo de ensino e aprendizagem, pois essa realidade destacou ainda amis a desigualdade social na aprendizagem de alunos que estão em situação de vulnerabilidade econômica. Diante do exposto constatamos durante as observações e práticas que a instituição apresenta uma estrutura física relevante e espaçosa, promovendo um espaço de aprendizagem significativo para os alunos na construção de uma educação de qualidade.

2.5 Participantes da pesquisa: apresentação e denominação

Apresentado e escolhido o lócus de investigação, direcionamo-nos para o contato com a gestão da escola, a fim de nos aproximarmos da realidade que envolve a temática aqui estudada. Nesse momento, apresentamos os objetivos da pesquisa, bem como a importância da participação na pesquisa. Para Thiollent (2009) quando os participantes possuem uma visão clara do que se tratam os objetivos e qual a ação que será realizada, os pesquisadores têm como papel mediar às decisões dos sujeitos a fim de extrair as melhores condições para execução das atividades.

A coordenadora pedagógica foi a responsável por realizar a mediação entre nós e as docentes da escola. Assim, apresentamos o projeto de intervenção que seria executado na escola e a pedagoga fez uma filtragem das turmas que mais precisavam de uma intervenção acerca da temática das Competências Socioemocionais, pois muitas crianças que frequentam a instituição não tem o acompanhamento dos pais, em se tratando dos alunos que estão no 5º e casos de *bullying* são frequentes em algumas das salas.

Após esse contato com a gestão e coordenação, fomos apresentadas aos professores titulares das turmas para apresentação do projeto de intervenção e como seria a execução nas salas, bem como solicitar a participação na pesquisa. Com o assentimento de participação e definição das datas e horários para as entrevistas, intervenção e observações, solicitamos as docentes para que pudéssemos conhecer as turmas e ter um primeiro contato a fim de apresentar a pesquisa e estender o convite para participação aos alunos.

Os critérios utilizados para a seleção dos professores foi que estivessem vinculados à escola pública com carga horária entre 20h ou 40h, ser professor das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, dispor-se a participar da pesquisa e ter o aceite da instituição escolar.

Quadro 4: Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa.

PERFIL DOS PROFESSORES					
Professoras	**Idade**	**Formação**	**Situação funcional**	**Tempo no magistério**	**Tempo de serviço na escola**
Professora A	38 anos	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva	Professora Celetista	14 anos	1 ano
Professora B	49 anos	Licenciatura em Pedagogia e Letras Português	Professora Celetista	14 anos	1 ano

Professora C	55 anos	Normal superior e Especialização em Gestão e supervisão.	Professora Celetista	35 anos	2 anos
Professora D	57 anos	Licenciatura em Pedagogia e Geografia e Especialização em Psicopedagogia	Professora Efetiva	39 anos	17 anos

Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

No contato inicial com as turmas de 5º ano apresentamos o projeto de intervenção e seu objetivo, bem como, o intuito de nossa pesquisa. Fizemos o convite para participação no projeto e entregamos aos alunos o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TALE), este se encontra disponível no (Apêndice B), e teve como intenção recolher assinaturas dos responsáveis autorizando os discentes a participar ou não da pesquisa, pois a faixa etária dos alunos é entre 10 a 12 anos.

Esta pesquisa foi desenvolvida com 40 (quarenta) participantes, sendo 4 (quatro) professores da Rede Municipal de Ensino e 36 (trinta e seis) estudantes das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, sendo o total de alunos somente aqueles que aceitaram participar da pesquisa.

Diante disso, compreendemos que a partir do momento em que o pesquisador ingressa no campo de pesquisa em busca de experiências, ele visa captar as vivências dos sujeitos. É preciso que os sujeitos se sintam tocados com a pesquisa desenvolvida e aceitem fazer parte desse processo, sendo instigados a participar e consequentemente aprender através do objeto de pesquisa que está sendo construída, visando à partilha de saberes.

Com base nas técnicas e procedimentos apresentados nessa pesquisa produzimos um volume significativo de dados, organizamos e analisamos de acordo com explanação a seguir.

2.6 Análise e interpretação dos dados

A partir dos dados produzidos pelas oficinas de aprendizagem, as entrevistas e da observação realizou-se a análise sistemática das informações obtidas ao longo do estudo, nesta fase apresentamos as descobertas propiciadas pela pesquisa. Refere-se à somatória de toda sistematização e esforços para alcançar os objetivos propostos pelas pesquisadoras.

Para proceder à realização da análise de dados das respostas obtidas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, inspiramo-nos em Bardin (2022) e Minayo (2014), que propõem uma técnica importante na análise dos dados da pesquisa qualitativa, uma vez que, busca

compreender criticamente o sentido das comunicações de seu conteúdo e leva em consideração conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais o pesquisador se debruça.

Esta técnica foi de grande importância, pois nos permitiu conhecer não apenas os alunos e docentes da escola, mas também, compreender os aspectos implícitos nas falas resultantes das entrevistas e aspectos nas falas dos alunos ao longo do desenvolvimento das oficinas.

A análise de conteúdo configura-se como uma busca de outras realidades através das mensagens, buscando descrever e interpretar os conteúdos da comunicação em nível de assimilação e compreensão dos significados, uma vez que esta pode ser realizada a partir das significações que as mensagens podem fornecer. Para Bardin (2022, p. 44) pertence ao domínio da análise de conteúdo:

> Todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passiveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais são complementares.

Neste contexto, existem várias modalidades de análise de conteúdo: Análise Lexical, Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação. Diante do exposto, para validar as inferências e dados descobertos, a partir de procedimentos especializados e científicos a organização da análise aqui mencionada foi dividida em três momentos, a saber: a pré-análise (escolha dos documentos a serem analisados e retomada das hipóteses e objetivos iniciais), leitura flutuante (contato com intenso material de campo, apropriação do conteúdo), constituição do corpus (estudo e contemplação da totalidade do tema), formulação e reformulação de hipóteses e objetivos (retomada da etapa exploratória, estudo exaustivo e questionamentos iniciais) (Minayo, 2014).

No concerne à etapa referente à organização dos dados, reunimos as informações do diário de campo acerca da observação das oficinas e as transcrições das entrevistas, levantamento do referencial teórico para as análises e sistematização dos dados. Assim a análise de conteúdo diz respeito às técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e validas as inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos (Minayo, 2014).

O processo de análise dos dados demanda tempo e permite ao investigador mergulhar nos conteúdos daquilo que os entrevistados e sujeitos verbalizaram durante a pesquisa. A exploração do material incide num momento importante, porque vai permitir ou não a riqueza das interpretações e inferências. Na organização dos dados deste estudo fizemos uma leitura

geral dos dados, procurando nos apropriar de todas as informações obtidas acerca do problema de pesquisa.

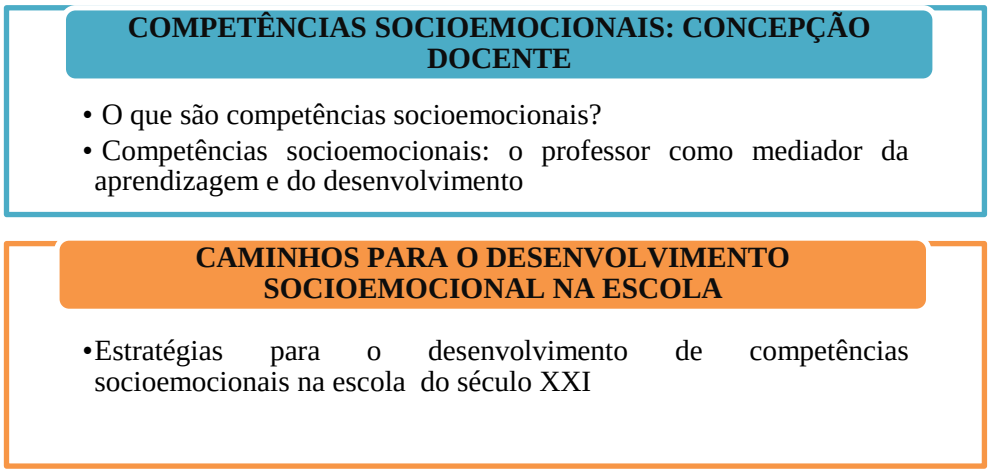
Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para só então, buscar um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos no material. Para tanto, foi necessário mais de uma leitura do material, a fim de alcançar as ideias principais e os significados.

Durante a fase de exploração do material, analisamos os dados com base na fundamentação teórica do seu objeto de estudo. Em seguida, identificamos as unidades temáticas a partir dos dados das oficinas e da observação realizada, bem como, dos depoimentos obtidos nas entrevistas que possibilitou a formação das categorias de análise da pesquisa conforme mostra a Figura 3.

Esse processo de categorização foi escolhido devido à natureza do conteúdo dos dados, que nos permitiu compreender as relações e agrupamento de dados organizados seguindo uma ordem determinada pelo que há em comum entre eles.

Classificar os dados em categorias confere a investigação o que cada um deles tem em comum com outro e o seu objetivo consiste em fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados. Assim, o método para organização das categorias resultou na elaboração das subcategorias, que nos possibilitou interpretar as informações através das mensagens obtidas.

Figura 3: Categorias de análise da pesquisa



Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

Apresentando as categorias e subcategorias de análises, percorremos o longo caminho para interpretar a significação dos dados. Assim, realizamos esse processo com base na

hermenêutica, proposta por Stein (2015) e Minayo (2014) que parte da aproximação da realidade dos participantes envolvidos na busca pela compreensão e sentido da expressão humana através da interpretação.

Stein (2015), ao sugerir a compreensão da hermenêutica, utiliza o pensamento de Gadamer (1997), ao idealizar que a presença da subjetividade na compreensão da realidade, assegurando que há a presença de uma dimensão de historicidade de sentido que deve ser interpretada. Para o autor, trabalhar dentro do movimento da hermenêutica-dialética significa buscar um esforço para proteger não só o objeto das ciências sociais, mas os próprios procedimentos científicos contra possíveis ameaças dos procedimentos do conhecimento.

Deste modo, quando fazemos uso da hermenêutica para compreensão dos dados da pesquisa, buscamos o sentido que os participantes dão à temática. E é com base nesse sentido, que interpretamos e compreendemos o que os relatos nos dizem.

> A hermenêutica oferece as balizas para a compreensão do sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como o terreno comum de realização da intersubjetividade e do entendimento. [...] investe nas possibilidades da comunicação, mas as considera em seu processo finito, marcado pela história e pela cultura e, filosoficamente, propõe a intersubjetividade como o chão do processo científico e da ação humana (Minayo, 2014, p. 343).

Esse sentido de compreensão que a hermenêutica nos proporciona é essencial para a análise das observações realizadas durante a execução das oficinas, bem como da observação e das entrevistas. Stein (2015, p.26), lembra que a hermenêutica trabalha com a ideia do sentido. "[...] compreender significa ao mesmo tempo uma qualidade que tenho para comunicar, dizendo algo compreensível e compreendendo aquilo que é dito e um modo de existir como existencial compreensão". Neste contexto, estabelecer um diálogo com as falas dos nossos participantes na busca da compreensão do sentido de suas falas, ao relacionarmos com o aporte teórico, que fundamenta nossa discussão.

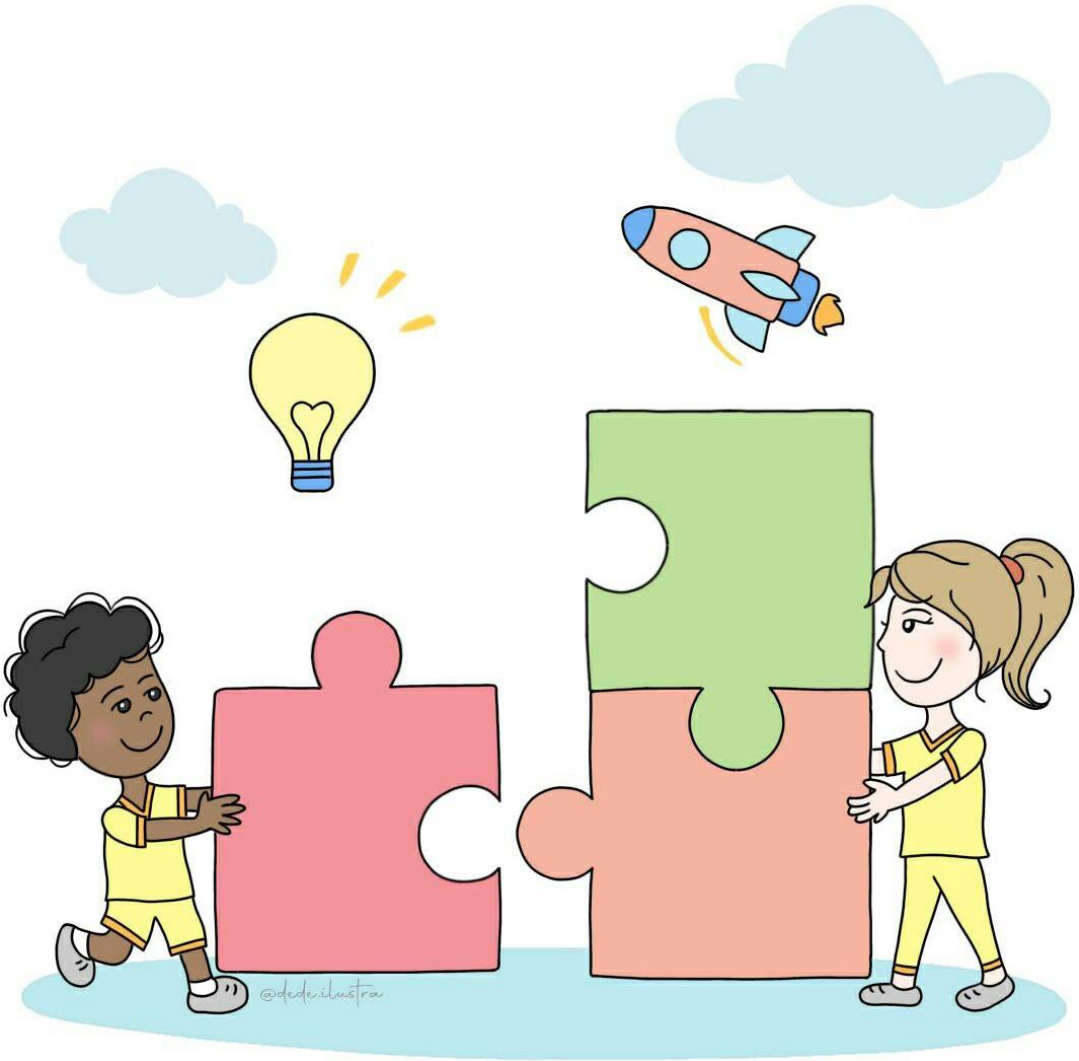
Compreendendo o percurso metodológico por meio da hermenêutica, abordaremos o as Competências Socioemocionais nas escolas, como um modelo de aprendizagem emergente que surge nas escolas na contemporaneidade. No capítulo a seguir, para que possamos compreender os conceitos e definições das Competências Socioemocionais no contexto da educação no qual situamos nosso problema de pesquisa.

Portanto, buscamos explicar o que são essas competências que promovem diferentes discussões no cenário educacional. Bem como, traçamos um diálogo desde suas primeiras

menções no campo da educação a fim de entender a manifestação das Competências Socioemocionais no Brasil. Assim como, elucidamos a discussão acerca das Competências Socioemocionais na BNCC e sua importância no processo de aprendizagem de estudantes no ambiente escolar.

Capítulo 3

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PERTINENTES



AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES PERTINENTES

> A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (Delors, 2003).

O campo educacional, ao longo dos anos, passou por inúmeras transformações, e sua prática foi repensada para acompanhar os avanços do mundo globalizado. A escola da atualidade, enquanto instituição educativa, passou a ser entendida não apenas como um espaço de compartilhamento de conhecimentos, mas também como um agente ativo na reflexão sobre o tipo de sociedade que pretende construir, criando relações e preparando bases para lidar com as contradições sociais, suas diferenças e conflitos.

Ao refletir sobre o contexto escolar, Moll (2004, p.10) destaca que é necessário, mais do que estabelecer novas regras, "[...] que pensemos na escola como espaço de criação, no qual inúmeras possibilidades de saberes e propostas são organizadas para os meninos e meninas que nela ingressam". Isso significa que o papel social da escola deve estar pautado na educação como sua ideologia e propósito público.

Nesse contexto, tomando como base a epígrafe de Delors (2003), defendemos que a educação transmitida nas escolas da atualidade deve proporcionar saberes contemporâneos que sirvam de base para as competências do futuro. Não basta, de fato, que cada indivíduo acumule no início da vida uma determinada quantidade de conhecimentos para utilizá-los indefinidamente. É indispensável desenvolver consciência para aproveitar e explorar todos os momentos de aprendizado, enriquecendo os conhecimentos iniciais e adaptando-se a um mundo em constante mudança.

Concordando com essa visão, Antunes (2010) evidencia que a educação deve fornecer uma bagagem cognitiva e, ao mesmo tempo, oferecer meios para que o educando selecione essas informações, não apenas para acumular conhecimento, mas para explorá-lo ao longo de sua vida. Endossando essa perspectiva, Ferreira *et al.* (2022) afirmam que as escolas aprendem com a mesma intensidade que seus sujeitos, sendo uma via de mão dupla. Isso demonstra que todas as atividades configuram processos de aprendizagem.

Zabala e Arnau (2014, p.10) afirmam que é necessário que "o aluno seja cognitivamente 'capaz' e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social. Não é necessário apenas saber ou dominar uma técnica, mas sim aplicar o que se aprende para agir de forma eficiente em uma situação real". Isso implica a necessidade de

uma integração entre capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras para desenvolver competências de maneira articulada e dinâmica. Os autores acrescentam ainda que qualquer competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes.

Com essa visão prospectiva, as ideias sobre um novo modelo de educação se intensificaram à medida que a sociedade e a ciência caminham em busca de transformações significativas, criando um ambiente fértil e produtivo para seu desenvolvimento. Pesquisas e estudos[2] apontam para a necessidade de que as competências desenvolvidas na escola ultrapassem as cognitivas, promovendo uma ressignificação do entendimento sobre as competências e seus benefícios para os estudantes.

A escola tem buscado responder às demandas do século XXI, proporcionando um ambiente formativo que possibilite a obtenção de saberes práticos e promova competências de forma flexível e inovadora, preparando os indivíduos para viverem em sociedade e se inserirem em contextos sociais produtivos. Dessa forma, neste capítulo, para compreender os conceitos e definições das Competências Socioemocionais no contexto da educação, convém explicar seu significado e sua relevância no cenário educacional.

Na seção denominada "O que são competências? Tecendo algumas reflexões", elucidamos esse conceito com base em estudiosos que discutem essa temática. Posteriormente, na subcategoria "As Competências Socioemocionais na educação brasileira", traçamos um diálogo sobre suas primeiras menções no campo da educação para entender sua manifestação no Brasil. Já na seção "As Competências Socioemocionais na BNCC", discutimos a importância dessas competências na Base Nacional Comum Curricular e seu papel no processo de aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

3.1 O que são competências? Tecendo algumas reflexões

O estudo das Competências Socioemocionais ganhou força nos últimos anos e tornou-se um tema central nas discussões sobre o contexto educacional. O debate sobre as competências para o século XXI tem recebido grande destaque na produção acadêmica e na formulação de políticas públicas.

[2] Del Prette (2022) Zilda e Almir Del Prette são pesquisadores do campo da Psicologia vinculados a Universidade Federal de São Carlos e que tem impulsionado, desde meados da década de 1990, o debate sobre Habilidades Sociais no Brasil. Em muitos dos seus estudos os autores enfatizam a necessidade de um ensino ativo e interativo que se apoia na competência social profissional do professor. Delors (2003) Jacques Delors escreveu um relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, em que defende que a educação deve ser pautada em quatro pilares do conhecimento; Morin (2002) apresenta os sete saberes necessários para a educação do futuro e Perrenoud (2000) trata das dez novas competências necessárias para ensinar.

O conceito de competência abrange diversos significados, que por vezes podem ser confundidos. Segundo o dicionário Aurélio (2019), competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, refere-se à habilidade, a capacidade e aptidão. Corroborando essa definição, Perrenoud (2008) menciona que ser competente significa ser capacitado, criativo, inovador e capaz de projetar estratégias úteis para o futuro.

Na língua inglesa, segundo Magalhães (2022), o termo competência está vinculado aos vocábulos *competence/competency*, que indicam a capacidade de realizar algo com eficiência. Além disso, está associado ao termo *skill*, que tem significado semelhante ao de habilidade. O uso desse conceito nas ciências humanas e sociais tem sido amplamente discutido em diferentes áreas: na psicologia, com a teoria cognitiva de Piaget; na linguística, com a teoria da gramática gerativa de Chomsky; e na antropologia, com a teoria dos significados de Lévi-Strauss. No âmbito da educação, a competência está relacionada às teorias curriculares da chamada Pedagogia por Objetivos (Magalhães, 2022).

Dias (2010, p. 74) destaca que "[...] o seu campo semântico inicial estava restrito à linguagem jurídica, designando a legitimidade da autoridade das instituições para tratar de determinadas temáticas. Somente no século XVIII, seu significado foi ampliado para abranger a individualidade dos sujeitos".

Em um levantamento sobre a definição de competência no campo profissional e educacional, Zabala e Arnau (2014) encontraram diferentes interpretações complementares. Apesar das variações, os autores definiram as competências no âmbito profissional da seguinte forma:

> [...] As competências têm como finalidade a realização de tarefas eficazes ou excelentes. As tarefas estão relacionadas às especificações de uma ocupação ou desempenho profissional claramente definido, ou seja, um contexto real de aplicação. As competências implicam a realização prática de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitude (Zabala; Arnau, 2014, p. 35).

Assim, entendemos que os aspectos que foram incorporados ao conceito de competência no campo profissional estão direcionados a realização de uma tarefa, como também, na capacidade de analisar, determinar e transmitir informações. Ou seja, o uso de competências direciona a uma determinada ação que é única e seus componentes precisam ser mobilizados e aplicados em uma determinada situação.

Quanto ao campo educacional os autores encontraram que o termo competência reúne as principais ideias estabelecidas na área profissional, porém, adotando níveis de maior profundidade e extensão. Os componentes que eles identificam nas competências poderiam ser agrupados em conhecimentos, capacidades e atitudes, no entanto, vai mais além:

> [...] acrescentam “microcompetências” informações, valores e atitudes esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Esses novos elementos se referem, por um lado, ao processo de atuação diante das situações análogas que descreve e, por outro, à atitude com a qual se atua em tais situações (Zabala; Arnau, 2014, p. 40).

No âmbito educacional é perceptível que existem diferentes formas de se expressar acerca dos elementos das competências. Pode-se inferir que o termo competência, tanto no meio profissional, como na área educacional é visto como um conceito que ainda está em construção e pode-se variar acerca da sua interpretação. Endossando esse diálogo Sacristán (2011) menciona que no campo educacional não há um significado para o termo competências, para ele existem diferentes significados e o seu entendimento foi proposto por meio de leis e decretos obrigatórios, onde todos assumem conhecer e concordar com o seu significado. Ou seja, a competência passa a ser o resultado da formação pessoal, educacional e profissional de cada sujeito.

Nesse entendimento Dias (2010), define o termo competência como um conjunto de conexões entre os conhecimentos, estímulos, concepções, aspectos emocionais, sociais e comportamentais que se entrelaçam para efetivar uma ação em situação específica, possibilitando que os sujeitos construam suas próprias aprendizagens, numa interação humanizada e afetiva, propiciando o ato do aprender a aprender. Concordando com essa definição Roegiers e Ketele (2004, p.45) caracterizam o termo competência como “um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas”.

Portanto, o uso das competências no âmbito das escolas tem como intuito proporcionar aos estudantes vivenciar experiências e momentos de aprendizagem que conduzam para o desenvolvimento da aprendizagem e da mobilização das suas habilidades e saberes para resolver determinadas situações no seu caminho profissional.

Neste contexto, as discussões em busca de um conceito de competência envolveram muito estudos e pesquisadores tanto da Psicologia, quanto da Educação e da Administração, fato que pudemos observar em um mergulho na literatura. Assim, diante do exposto, é importante ressaltar que o nosso foco neste estudo é acerca da definição e importância do termo competências para a educação, mas é válido observar que estudos revelam desde o início da década de 1970, que foi no âmbito empresarial que esse termo surgiu, buscando designar e definir uma pessoa que é competente e que realizam de forma eficiente todas suas atividades. Já no campo educacional, começou a ser usado no final do século XXI.

Essas ideias surgiram inicialmente nos estudos de formação profissional e só depois foi generalizada para o restante das etapas e dos níveis educacionais, seu objetivo era:

> [...] identificar o que promovia maior eficiência na realização das tarefas profissionais, a fim de aumentar a produtividade, no mundo educacional a sua introdução se deve à incapacidade manifesta dos alunos de aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para resolver seus problemas cotidianos (Zabala; Arnau, 2020, p. 13).

A ideia é que os estudantes, ainda em formação escolar aprendam e tenham consciência para responder de maneira eficiente os desafios que possam surgir ao longo da sua vida, sejam de caráter acadêmico, profissional, pessoal ou social. Ou seja, para alcançar seus objetivos os alunos devem ir muito além dos conhecimentos cognitivos, mais do que preparar os alunos somente para realização de avaliações.

É papel da escola, professores e comunidade escolar formar jovens em uma dimensão que vai muito além de apenas dominar os conteúdos propostos pelos docentes em sala de aula. E sim, requer pessoas capazes de resolver problemas com criatividade, de viver de forma ética e de enfrentar desafios com resiliência.

Endossando esse entendimento Ramos (2001), compreende a noção de competências a partir de um movimento amplo e abrangente que abarca mudanças no mundo do trabalho e tentativa de correspondê-las no campo educacional por via de uma pedagogia das competências. Para Del Prette e Del Prette (2022) trata-se de promover ao aluno um ensino que possibilite lidar com as adversidades e inúmeras informações disponíveis no mundo moderno, através de uma aprendizagem que articule o desenvolvimento interpessoal e emocional, permitindo uma convivência harmoniosa e respeitosa que permita lidar com as diferenças e a diversidade entre grupos diversos.

Nos estudos de Carvalho (2007) a autora vem nos dizer que as competências integram o saber que é fruto da reflexão na ação em que toda e qualquer competência envolve o conhecimento e necessita de uma reflexão durante a efetivação da ação que a requer. Elas são diretrizes para que as habilidades se tornem viáveis a aprendizagem significativa do aluno.

Na concepção de Perrenoud (2000) especificamente no campo da educação, a noção de competência incide na capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos, que compreendam saberes, atitudes, habilidades operatórias e principalmente as inteligências, para com eficácia e pertinência, o profissional possa navegar diariamente a fim de enfrentar e solucionar possíveis problemas.

Ainda segundo o autor a noção de competência está definida em quatro situações que mobilizam diversos recursos cognitivos, a saber: elas não são saberes ou atitudes, mas mobilizam tais recursos; essa mobilização só é possível em situações singulares. O exercício da competência passa por esquemas de pensamento que determinar e realizam uma situação adaptada à situação e as competências profissionais constroem-se em formação, mas também, no dia a dia de seu trabalho.

Com efeito, nos estudos de Machado (1988) a autora já sinalizava que a temática "novas competências" surgiram com a intenção de reclamar a necessidade de inovações curriculares e pedagógicos, através de textos e intervenções, sendo necessária ser amplamente conhecida para melhor ser debatida no cenário educacional. Para a autora o conceito de competência e o lugar que este ocupa nas reflexões sobre inovações pedagógicas e curriculares encontram-se no centro não apenas do processo de formação da nova institucionalidade da educação brasileira.

Essa temática que já estava sendo discutida no século 20 já sinalizava sua importância e função nos debates sobre educação, que ganhou força nos últimos anos, após a reformulação da BNCC e já vinha sendo discutida, também, em outros países.

No âmbito dessa concepção e com o ideário de que as competências teriam um grande poder de mobilização social e política ao ser tomada como paradigma nas definições de políticas educacionais, de estratégias curriculares e de gestão da formação profissional Machado (1988, p.82) caracteriza quais seriam as "novas competências", tidas como novas por que o modelo taylorista-fordista já estaria superado e não havia mais espaço para tais competências serem exercidas durante este modelo.

> a) Saberem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e suas capacidades, de forma a serem eficientes na resolução de problemas e imprevistos;
> b) Exercerem sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros;
> c) Exercerem a iniciativa, de modo a tomar decisões adequadas na hora certa;
> d) Mostrarem flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho;
> e) Aplicarem a criatividade na busca de soluções novas;
> f) Desenvolverem estratégias de contínuo aperfeiçoamento;

Neste contexto, as discussões acerca do modelo de competências como paradigma emergente despontou no Brasil desde 2014 como uma das mais destacadas inovações no plano educacional. Para Magalhães (2022) o crescente aumento por essa temática é devido ao aumento considerável no número de buscas e pesquisas pelos termos Competências

Socioemocionais e habilidades socioemocionais e devido ao aumento no número de livros nacionais que carregam termos socioemocionais em seus títulos.

Diante das exigências e mudanças da modernidade acerca do desenvolvimento de competências necessárias para que os estudantes possam mobilizar os desafios que venham a surgir ao longo da sua vida, sejam de caráter social, profissional ou pessoal alguns estudos mencionam que o desenvolvimento de tais competências está classificado em dois modelos. O primeiro refere-se às competências cognitivas que estão relacionadas às disciplinas curriculares e aos aspectos cognitivos e são essenciais a qualquer atividade. O segundo modelo aponta para as competências que antes eram tratadas como "competências não cognitivas", e agora, é "Competências Socioemocionais", e estão relacionadas aos domínios afetivos emocionais, que não fazem parte do currículo, mas que é tão importante quanto.

Acerca disso, a Nova Escola (2018) menciona em um de seus estudos que esse primeiro modelo está direcionado as habilidades cognitivas, que incluem os conhecimentos, conteúdos ministrados e os métodos que já são ensinados dia a dia nas escolas e estão diretamente ligados relacionados à memorização, à assimilação e a compreensão de informações. E o segundo modelo, se refere ao desenvolvimento individual pelo qual todos passam ao longo da vida e que engloba, também, os aspectos físicos.

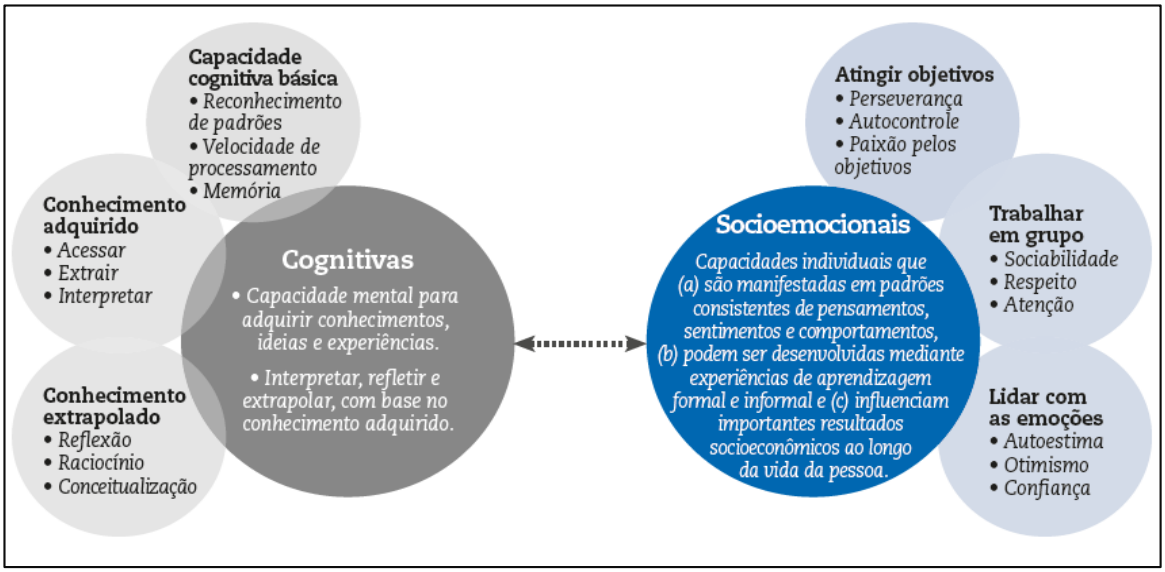
Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta o desempenho das competências para auxiliar as pessoas a encarar os desafios do mundo contemporâneo. Segundo o relatório da (OCDE 2015, p. 34) as competências são definidas como:

> [...] características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida.

Entende-se que o desenvolvimento das competências são fundamentais para que os indivíduos prosperem no mundo moderno, uma vez que podem ser utilizadas para auxiliar os sujeitos a se adaptarem as exigências da sociedade, seja no mercado de trabalho ou na sua vida pessoal. Nos estudos da (OCDE, 2015) foi elaborado um quadro com uma categorização das competências apoiado em algumas de suas atribuições mais importantes que apreciam não só o conhecimento materializado, mas também, levam em consideração os modelos que podem vir

a ser relevantes em diferentes aspectos da vida dos sujeitos. Os autores discorrem sobre uma estrutura das competências cognitivas e socioemocionais, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4: Estrutura das competências cognitivas e socioemocionais da OCDE



Fonte: OCDE (2015, p.34).

A estrutura das competências cognitivas e socioemocionais da (OCDE, 2015) evidenciam acerca das competências cognitivas que estas são definidas como a capacidade mental para aquisição e aplicação do conhecimento permitindo refletir a partir desse processo, compreendendo a capacidade de interpretar, raciocinar, pensar, e assimilar com base na resolução de problemas complexos. Neste contexto, Libâneo (2009) evidencia que aprender a pensar de acordo com a teoria é compreender os métodos pelos quais chegamos aos conceitos e as competências cognitivas, ensinar na atualidade incide em considerar a aquisição de conteúdos e as capacidades de pensar como dois procedimentos articulados entre si.

Ainda segundo o autor o ponto não é apenas de elaborar e repassar conteúdos para os estudantes, mas de problematizar e auxiliá-los a pensar e refletir a fim de solucionar determinados problemas, de raciocinar a partir da ciência ensinada.

No que concerne à estrutura acerca das Competências Socioemocionais, a (OCDE 2015, pg. 36) define as Competências Socioemocionais como “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvida por meio de experiências de aprendizagem formais e informais, e impulsionadoras de resultados socioeconômicos”. Entende-se que, essas competências integram o processo de desenvolvimento do sujeito, que permite entender a capacidade que cada um tem em conduzir suas emoções, mediar seus relacionamentos com o outro e permite o

autoconhecimento direcionando a uma boa conduta na resolução dos problemas. Ou seja, as Competências Socioemocionais fazem parte do desenvolvimento individual que de cada um de nós passa ao longo de toda vida e envolve, também, os aspectos físicos, culturais e intelectuais.

Segundo o IAS o termo "competências não cognitivas" foi elaborado por Heckman[3] para designar as Competências Socioemocionais e a utilização deste termo pode direcionar a uma visão distorcida que nega a interdependência entre aspectos cognitivos e socioemocionais, ou até mesmo, que são antagonistas. Vincular o uso desse termo de forma equivocada pode continuar produzindo estudos com uma visão errônea de que as competências cognitivas são mais importantes e estão relacionadas ao desenvolvimento acadêmico, enquanto as competências não cognitivas estariam em um segundo plano, de forma secundária ou *soft skills*[4].

Endossando esse diálogo Abed (2014) afirma que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como objetivo da educação escolar não deve desconsiderar os aspectos cognitivos, a escola é tida como um local de encontro, interlocução de construção e transformação do conhecimento.

> E alguns setores da sociedade vêm se referindo às habilidades socioemocionais como "não cognitivas", como se os aspectos emocionais e sociais do humano pudessem ocorrer sem a cognição, sem o pensamento (e o oposto: como se a cognição pudesse ocorrer de maneira independente das condições afetivas). É uma mentira da Modernidade a ideia de que o ser humano é cindido, dividido em pedaços independentes. A realidade é multifacetada por natureza; a aprendizagem, aspecto fundante da realidade humana, também (Abed, 2014, p. 21).

Entende-se que as Competências Socioemocionais, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, não estão relacionadas ao uso exclusivo de práticas que favoreçam unicamente o socioemocional ou abandonem as atividades cognitivas. Paradoxalmente é imprescindível que haja um consenso para conciliar ambas as competências e possa ampliá-las na produção de conhecimento e incentivar a convivência social dos educandos.

---

[3] James Heckman é um economista laureado com o prêmio Nobel desta área em 2000 que desde então vem desenvolvendo pesquisas individual ou coletivamente sobre os impactos das habilidades leves *(soft skills*) sobre índices educacionais, econômicos e sociais.

[4] Magalhães (2022) afirma que muitos termos são usados para se referir à capacidade humana de mobilizar recursos de sua constituição psicossocial, como: habilidades socioemocionais, competências não cognitivas, características psicossociais, competências socioemocionais, inteligência emocional e dentre elas as habilidades leves, chamadas de (*soft skills*).

Andrade *et al* (2017) em seus estudos concluem que o termo competência socioemocional é um conceito complexo e está relacionado a outras terminologias, como: inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional.

Concordando com esse pensamento Santos *et al* (2018) assumem que a combinação dessas habilidades têm ganhado espaço nas políticas públicas e educacionais, pois esses dois tipos de competências dialogam entre si e permitem êxito em diversas esferas, sendo importantes para provocar a educação de forma positiva.

Para Santos e Primi (2014) as Competências Socioemocionais possuem um papel de grande importância, tanto quanto, as competências cognitivas para a aquisição de bons resultados em diferentes áreas do bem-estar individual e social. Segundo a (OCDE, 2015) a sua estrutura das competências cognitivas e socioemocionais interagem entre si, influenciando-se de forma recíproca uma vez que estas se desenvolvem ao longo do tempo e podem ser melhoradas durante a vida do indivíduo. Evidenciando que o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais têm influência direta da família, escola, comunidade e ambiente.

Nesse cenário, compreendemos que o processo de aprendizagem dos sujeitos não tem um caminho direcionado só para o pensamento ou só para o emocional, ambos estão conectados em uma teia de aprendizagem que irá possibilitar ao aprendiz desenvolver ao máximo todas as competências, transformando o ambiente em que vive e consequentemente as suas relações sociais. Isso vai de encontro ao que muitos estudos e pesquisas vêm evidenciando ao longo desses anos, a possibilidade de podermos tem uma sociedade construída em uma base com valores em que os alunos possam aprender e desenvolver essas competências ao longo de sua vida em diferentes contextos e diferentes espaços.

Estabelecendo uma relação com essa ideia Zabala e Arnau (2014) mencionam que um currículo que propõe uma base pautada nas competências tende a reforçar a formação em aprendizagens que tem como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. Por fim, para definir o termo competência a partir de diversos teóricos, apresentamos a visão de Machado (2016, p.111) que ao debruçar-se em suas definições acerca do conceito de competência, ressalta que indivíduos competentes alcançam e têm a habilidade de “enraizar o que aprende em múltiplos contextos, mas também à capacidade de extrapolar o âmbito original, vislumbrando relações que o transcendem”.

Assim, para além da necessidade do discurso em favor das competências socioemocionais no campo educacional e com base em nossas leituras, entendemos que essa temática está vinculada a múltiplas relações, conforme mostra a Figura 5. Assim, diante da diversidade de entendimentos e definições acerca do termo das Competências Socioemocionais elaboramos um conceito que está vinculado diretamente ao desenvolvimento da aprendizagem nas escolas, e, portanto, embasa nosso estudo.

Figura 5: As competências socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem.



Fonte: Elabora pela pesquisadora, 2024.

Ao analisarmos a centralidade das Competências Socioemocionais, percebemos que partindo do seu conceito inicial, entendemos que estas são tidas como a capacidade que o indivíduo tem para desenvolver determinada atividade, de forma que possa proporcionar a este o conhecimento necessário para que ele possa viver em sociedade e refletir acerca de suas escolhas, diante dos desafios que possam surgir.

Ao mesmo tempo, toda a subjetividade do indivíduo é mobilizada pelas competências, sendo o resultado da soma entre o desempenho cognitivo e o emocional, bem como de todas as habilidades intrínsecas a ele, proporcionando a ele agir de forma adaptada a determinado contexto. Estas devem estar abertas a novas experiências, inserindo-os em novos contextos, oportunizando novas experiências socioemocionais e cognitivas, levando em consideração os interesses para o mundo exterior.

Portanto, tais competências devem atuar nas propostas curriculares de forma diversificada, não como o conteúdo à parte, mas devem estar interligadas e conectadas com os todo os conteúdos. Com uma proposta de educação que una os diferentes e promova a uma formação integral do sujeito, dando sentido ao que é aprendido e significado como ele irá aplicar no seu dia a dia. A prática dessa aprendizagem é justamente o seu desenvolvimento, ou seja, como ele reflete e executa na sua formação e nas relações pessoais e sociais. Deste modo, para

entender a manifestação das Competências Socioemocionais no Brasil na seção seguinte buscamos traçar um diálogo desde suas primeiras menções no campo da educação.

3.2 As competências socioemocionais na educação brasileira

Neste contexto e a partir de inúmeras pesquisas emergem as discussões acerca das Competências Socioemocionais como uma inovação para o currículo escolar, uma vez que estudos relacionam sua inserção ao sucesso escolar. Todavia, estas transcendem a dimensão cognitiva e abrangem de forma significativa o lado emocional, mostrando-se de suma importância na construção de um cidadão responsável e capaz de exercer um papel ativo na sociedade. Assim, a literatura afirma que as escolas podem desenvolver as Competências Socioemocionais dos estudantes, visto que elas são tão importantes quanto o aprendizado em termos cognitivos.

Para Menezes (2020, p. 6) As Competências Socioemocionais "não são conceitos novos. São várias as ciências que se juntaram dentro desse grande consenso de que as competências precisam ser trabalhadas e desenvolvidas nas escolas". Isso quer dizer que, se torna cada vez mais necessário, estudos que dialoguem e incentivem a utilização de tais competências nos currículos escolares de forma que a prática adotada nas salas de aulas conduza os alunos a aprendizagens para além dos conteúdos. Complementando esse discurso Sette e Teixeira (2021, p. 14) mencionam que as Competências Socioemocionais podem ser definidas como características individuais que:

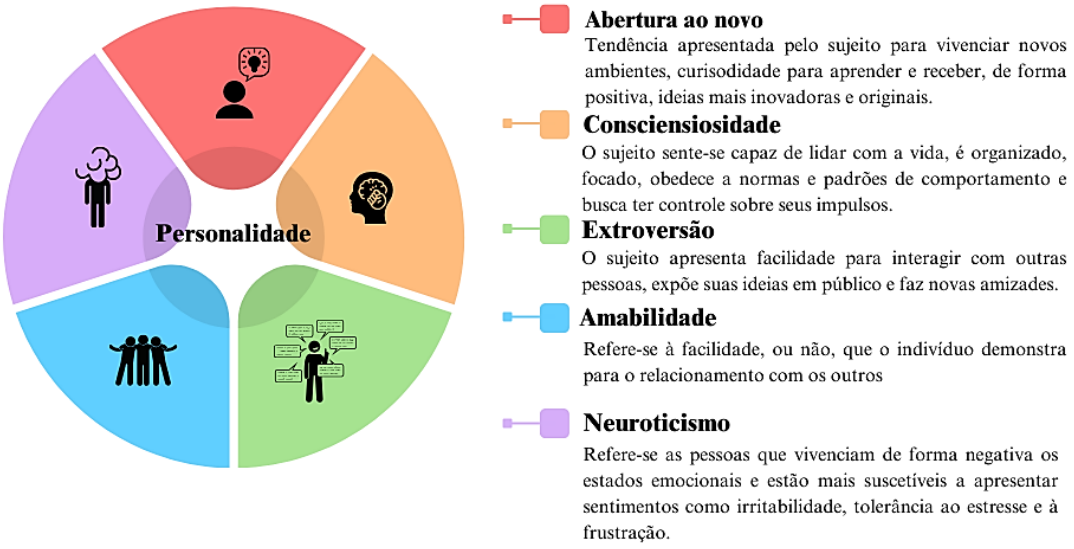
> [...] se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais e se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos e continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem e influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

O desenvolvimento de Competências Socioemocionais pode ocorrer de diferentes formas, mas estará direcionada sempre com o objetivo de desenvolver habilidades essenciais para a formação do indivíduo. Podendo gerar experiências positivas, levando os alunos a se desenvolver com autonomia e protagonismo diante dos desafios propostos ao longo da vida, pois é parte do crescimento individual de cada pessoa. Acerca disso a Nova Escola (2018, p.8) afirma que "o movimento da aprendizagem socioemocional levou vantagem porque algumas pesquisas mostram que, quando colocamos essas habilidades no currículo, o desempenho acadêmico também melhora".

Nesta vertente, as Competências Socioemocionais foram defendidas por Oliver P. John[5] em cinco eixos que estariam relacionados a cinco dimensões da personalidade humana, conhecidas com a Teoria do Big Five[6], o autor defende que essas competências são atributos que não podemos subestimar e que pela primeira vez é possível entender o que acontece com os traços de personalidade e ter a chance de conectá-los às escolas.

Os cinco grandes fatores da personalidade humana (CGF) seriam: abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico), conscienciosidade ou autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), extroversão ou engajamento (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), amabilidade (empatia, respeito e confiança) e neuroticismo, estabilidade ou resiliência emocional (autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração) conforme mostra a Figura 6.

Figura 6: Cinco grandes fatores da personalidade humana.



Fonte: Oliver (1999). Adaptado pela pesquisadora, 2024.

Nas últimas décadas o modelo do Big Five foi estudado por muitos pesquisadores, tendo diferentes delineamentos de estudos. E foi a partir de então que esta teoria emergiu como referencial com um potencial de incorporar as principais características humanas de forma

[5]Pesquisador e professor de psicologia na Universidade da Califórnia em Berkeley propõe dividir as competências socioemocionais em cinco eixos.

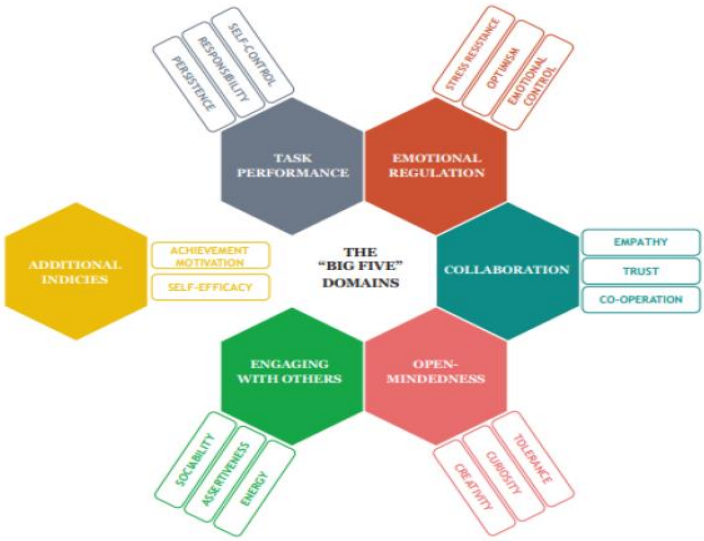
[6]O Big Five é um modelo organizativo que representa diversas descrições de características humanas numa estrutura de cinco fatores. O pioneirismo da teoria dos Big Five é atribuído a Gordon Allport e colegas, em meados dos anos 30. A partir da década de 60 os autores que mais contribuíram ao modelo sendo assim considerados os "pais" desse modelo foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John. Na década de 1980, pesquisadores demonstraram que esses cinco fatores conseguiam organizar as características pessoais, contemplando todos os fatores que influenciam no funcionamento de cada sujeito.

abrangente. Os cinco grandes fatores da personalidade humana se constituem como um paradigma dominante nas pesquisas em personalidade. Embora, ainda tenha algumas divergências em relação à denominação de cada um dos fatores e dos traços e características da personalidade os CGF apresentam características positivas, salientando a estabilidade e a universalidade expressas na realidade de cada um dos fatores (McCrae, 2009).

Para De Raad *et al* (2002) esse modelo serve como fio condutor para a realização de diversos estudos e pesquisas relacionadas ao fenômeno psicológico, constituindo em um agrupamento bem elaborado de conceitos com os quais os traços de personalidade podem ser apresentados em um nível mais abstrato.

Neste contexto, o surgimento do Big Five serviu como base para o funcionamento das Competências Socioemocionais do IAS, nas quais foram organizadas em cinco macrocompetências, englobando cada uma, competências especifica (Instituto Ayrton Senna, 2021). No documento *Reader's Guide to the School Report: How Your School Compares Internationally*[7] (OCDE, 2020) apresenta uma matriz de Competências Socioemocionais derivadas do modelo Big Five que serve de referência para termos uma compreensão acerca da construção das competências socioemocionais, conforme reprodução da Figura 7.

Figura 7: Matriz de competências socioemocionais da OCDE com base no Big Five.



Fonte: OCDE (2020, p.28)

Ao analisarmos a matriz de competências proposto pela OCDE, verificamos os 5 (cinco) domínios do Big Five e três competências relacionadas a eles (empatia, confiança, cooperação),

7 Guia do leitor para o relatório escolar: como sua escola se compara internacionalmente (OCDE, 2020).

bem como, a inclusão de dois índices adicionais (motivação e realização, auto-eficácia). Totalizando assim, 17 competências possíveis de serem mediadas.

Em seu documento, a OCDE buscou analisar apenas uma de cada do conjunto das competências associadas ao domínio do Big Five, a saber: Abertura ao novo (curiosidade), engajamento com os outros (assertividade), amabilidade (empatia), resiliência emocional (otimismo) e autogestão (autocontrole).

O modelo do Big Five tem sido usado como base para a compreensão do funcionamento das Competências Socioemocionais, organizadas em cinco macrocompetências, em que cada uma engloba competências especificas. Esse modelo tem sido reproduzido de forma aceitável pelas organizações nacionais e internacionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2020). Acerca da estrutura desse modelo proposto pelo IAS, explanaremos mais a frente em nossos achados.

Diante do exposto, estudos como os de Magalhães (2022), Cericato (2019), Abed (2019) abordam acerca do surgimento das Competências Socioemocionais na educação brasileira, assim como, os estudos desenvolvidos pela OCDE em parceria com o IAS mencionam o surgimento das competências socioemocionais na politica educacional brasileira.

Observamos em nossas leituras que de acordo com os estudos da OCDE e o IAS, muitos dos seus estudos têm direcionado um papel significativo e central nos discursos sobre as Competências Socioemocionais para a construção de um conhecimento sobre uma educação para o século XXI, havendo uma combinação entre as dimensões cognitivas e socioemocionais no processo de aprendizagem.

Os debates acerca da formação voltados para as Competências Socioemocionais nos currículos brasileiros têm seu início a partir do ano de 2011, quando o IAS realizou o “seminário Educação para o século XXI”, escrito por Jacques Delors (1998). Tendo como base alguns estudos realizados pelo economista James Heckman e a colaboração da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Os estudos já sinalizavam para a relevância das Competências Socioemocionais como instrumento promotor para o desempenho de crianças e jovens no âmbito escolar. Defendendo que a educação deve ser pautada em quatro pilares para aprendizagens do conhecimento que caminham para a formação de um sujeito preparado para combater os desafios impostos pelo mundo, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a prender a ser, conhecidos como os quatro pilar do conhecimento da educação.

> Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2003, p.90)

Segundo Magalhães (2021, p.66) as discussões socioemocionais emergem neste cenário como uma inovação curricular "cuja proeminência é justificada por sua correlação com o sucesso escolar o que seria atestado por recentes descobertas no campo da investigação dos processos de ensino-aprendizagem conduzidos por estudos internacionais".

No ano de 2014 foi realizado no Brasil o Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para as competências do século XXI, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) em cooperação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEp), pela OCDE e pelo IAS. Foi relatado que neste encontro participaram 14 países que tinham como intuito disponibilizar propostas e estratégias que pudessem ser mediadas através das Competências Socioemocionais buscando promover políticas públicas educacionais competentes.

As discussões que envolveram o Fórum tiveram grande repercussão, pois promoveu uma maior visibilidade acerca da temática das Competências Socioemocionais em diversos setores da política curricular brasileira. Bem como, o debate visou identificar uma abordagem plena para o desenvolvimento de competências e levantou alguns questionamentos, como: "os formuladores de políticas públicas e gestores mobilizam de maneira eficiente o conhecimento existente no desenvolvimento de políticas e melhorias de práticas? "O que pode ser feito para garantir que as políticas de educação e práticas sejam consistentes entre os diferentes níveis de escolaridade?" (Fórum Internacional de Políticas Públicas, 2014).

Essas e outras questões, em especial a que destacamos, precisam ser postas para que possamos refletir acerca das estratégias de ensino que estão sendo adotas no campo educacional, na promoção do desenvolvimento das Competências Socioemocionais, assim como, tais questionamentos nos direciona ao objetivo do estudo em questão.

Até aqui, diante da amplitude que caracteriza essas competências, percebemos que as organizações privadas têm mantido efetiva participação nas decisões acerca das políticas educacionais propondo modelos formativos que sejam ofertados na realidade educacional brasileira.

De igual modo, a participação de algumas organizações não governamentais, como o IAS, vem colaborando para a disseminação da noção de Competências Socioemocionais entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas educacionais, dentre elas podemos

mencionar o projeto de mensuração das Competências Socioemocionais[8] promovido pela OCDE no ano de 2014, em parceria com o IAS e com a Secretária de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), que desenvolvera um questionário com diversas perguntas com a fim de analisar a personalidade dos sujeitos a partir de 5 dimensões (abertura a novas experiências; extroversão, amabilidade; conscienciosidade e estabilidade emocional).

Outra proposta das instituições é o projeto "educação para o jovem do século XXI: a experiência da "solução educacional para o Ensino Médio". Surge como uma proposta inovadora, que visa o tratamento diferenciado e integrado dado ao currículo escolar. Propondo um ensino dos conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências para o século XXI, flexível e adaptável a distintos modelos de escola. O projeto combina as competências cognitivas (como a resolução de problemas e pensamento crítico) com as Competências Socioemocionais, como a colaboração e a responsabilidade (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Notadamente, são inúmeras as iniciativas inovadoras que visam ganhar espaços nas escolas, a fim de promover soluções criativas e colaborativas com todos que compõem o sistema educacional para encontrar modelos que incluam inovações progressivas para a educação do futuro.

Nesse contexto, voltamos nosso olhar para o modelo de Competências Socioemocionais organizado pelo (IAS, 2021) que compreende as 5 macrocompetências e 17 Competências Socioemocionais, estas últimas foram selecionadas por apresentar evidências de relação com aprendizagem entre outros fatores ligados ao ambiente escolar.

A Figura 8 apresenta como é o modelo das Competências Socioemocionais adotado pelo Instituto.

[8] Este projeto foi aplicado inicialmente, nas escolas de 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio do Rio de Janeiro. Tinha o intuito de apontar se o desenvolvimento socioeconômico está ou não relacionado ao desempenho acadêmico, tiveram informações socioeconômicas que permitiu o cruzamento com resultados cognitivos. Entre os achados, evidenciou-se que alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de Matemática do que os colegas (Escola, 2018).

Figura 8: As cinco macrocompetências e as 17 Competências Socioemocionais.



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2021.

Conforme a imagem apresentada o IAS adota um modelo em que agrupa as Competências Socioemocionais em 5 grandes áreas: Autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Estas são entendidas como cinco macrocompetências e para cada uma delas distribuem-se em diversas competências, ao todo são 17 de grande importância e que devem ser desenvolvidas no âmbito das escolas, em colaboração com as competências cognitivas.

O entendimento acerca das Competências Socioemocionais e sua finalidade no processo Ensino/Aprendizagem levou o IAS a elaborar diferentes materiais e disponibilizá-los, entre eles o material "Competências Socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral" lançado em 2021 traz a explicação do que é cada Macrocompetência e suas respectivas Competências Socioemocionais, para entendimento acerca desta temática elencaremos brevemente o significado de cada Macrocompetência e suas respectivas Competências Socioemocionais.

Na Macrocompetência "Autogestão" temos as seguintes Competências Socioemocionais (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), nesta área visa proporcionar aos estudantes a capacidade de ser organizado, aplicado, ter objetivos claros e sabedoria para alcançá-los de maneira ética, se relacionando e fazendo escolhas coerentes na sua vida, bem como, instigar o aluno a liberdade e autonomia. A proposta aqui é apoiar o estudante no seu protagonismo, para que ele assuma um papel de corresponsável pelo seu aprendizado para alcançar os seus objetivos.

Acerca da Macrocompetência "Engajamento com os outros" as suas Competências Socioemocionais são (iniciativa social, assertividade e entusiasmo). Direciona os estudantes a

ter abertura e motivação no contato social com outros sujeitos, manifestando sua opinião, dialogando tendo assertividade e assumindo a liderança em momentos que são oportunos.

No âmbito escolar as Competências Socioemocionais vão ser expressas por meio da participação ativa dos estudantes nos processos formais e informais de socialização. No que tange a Macrocompetência "Amabilidade" é postas as seguintes Competências Socioemocionais (empatia, confiança e respeito). O aluno deve agir com cooperatividade, mostrar-se preocupado, solidário em ajudar os outros e ao socializar com os outros seus princípios devem ser baseados nos sentimentos de compaixão, acolhimento e afeto.

Na sala de aula ou no ambiente escolar essas competências são expressas no momento que o aluno considera os interesses de todos a sua volta, nas suas ações e decisões. Já na Macrocompetência "Resiliência emocional" as Competências Socioemocionais são (tolerância ao estresse, tolerância à frustração e o autoconfiança). Neta área, o intuito é desenvolver nos alunos a capacidade de lidar com suas próprias emoções, inseguranças e ansiedade. Nas escolas essas competências são desenvolvidas a partir do momento em que os estudantes buscam regular sua emoção diante das demandas escolares e da socialização com seus pares, de forma que, o aluno saiba manter a estabilidade emocional diante da realidade que está vivendo.

E por fim, a Macrocompetência "Abertura ao novo", neste domínio as Competências Socioemocionais descritas são (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico). Neste domínio de competências, o aluno deve ter curiosidade para aprender, estar aberto a novas experiências e apresentar uma mente investigativa e curiosa acerca do mundo. Os estudantes devem pensar de forma diferente e criativa, manifestando o interesse nos diferentes conteúdos e linguagens diversificadas deixando sempre em evidencia o seu pensamento e expressão sobre aquilo que se apresenta (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Neste contexto, evidenciamos que as Competências Socioemocionais podem ser sim significativas no desenvolvimento da aprendizagem dentro das escolas, pode agregar ao currículo e a prática pedagógica escolar de forma diversificada, contemplando a educação socioemocional, além dos aspectos cognitivos tradicionais. Pois não podemos ter uma educação que pensa em um sujeito fragmentado, com o foco apenas no desempenho intelectual, é necessário que os professores e ambientes educativos considerem os fatores influenciadores da aprendizagem, abrindo espaço para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Com efeito, Tardif (2014) observa que a busca do docente para conhecer os seus estudantes como pessoas além do contexto escolar, torna-se um dos elementos que constituem a educação socioemocional e que não contribuem somente com o desenvolvimento discente, como também, para o desenvolvimento do professor. Carvalho (2007) em seus estudos é bem

enfática ao afirmar que o estudante e os saberes produzidos, as competências pessoais (estas competências pessoais seriam as Competências Socioemocionais) e profissionais objetivadas pelo currículo e as que vão além da experiência cotidiana estabelecem embasamentos do planejamento dos docentes.

Acerca disso, nos seus achados Mendes (2022) afirma que as Competências Socioemocionais podem envolver contextos intrínsecos presentes na sala de aula e que podem revelar-se de grande impacto para o desenvolvimento integral dos alunos. Nessa direção e colaborando com esse diálogo Silva (2021) chama atenção para importância das Competências Socioemocionais, pois sem dúvida, elas agregam ao processo educativo e na construção dos conhecimentos dos estudantes, porém, é necessário que se estabeleça uma análise crítica dos currículos e dos processos educativos em geral.

Diante disso, esse movimento de incorporar essas competências ao currículo de forma a agregar e não substituir a aprendizagens de crianças e adolescentes, a fim de garantir o desenvolvimento integral do aluno que a temática das Competências Socioemocionais ganhou maior visibilidade com a reforma da nova BNCC no ano de 2017.

A nova reformulação foi aprovada e passou a ser uma referência nacional obrigatória, ela orienta, por meio de aprendizagens, desenvolvimentos e habilidades quais as diretrizes que as escolas do país devem seguir para construírem um currículo unificado para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, para promover uma educação que cumpra o papel da escola junto com a família de educar para a vida.

Assim na subcategoria seguinte buscamos elucidar a discussão acerca das Competências Socioemocionais na BNCC e sua importância no processo de aprendizagem de estudantes no ambiente escolar. Em nossa pesquisa, na elaboração das oficinas para o nosso projeto de intervenção nós usamos com fundamentação as 10 competências da base, especificamente àquelas direcionadas as Competências Socioemocionais. Bem como, as 5 macrocompetências propostas pelo IAS, por compreendermos que estas se aproximam da realidade a qual buscamos compreender.

3.3 As competências e habilidades socioemocionais na BNCC

Ao longo deste capítulo apresentamos algumas reflexões acerca das Competências Socioemocionais e da sua importância e do seu desenvolvimento nas instituições de ensino para atender as demandas que surgem nos paradigmas existentes, assim como, proporcionar um currículo pautado em uma educação para o século XXI. Notadamente, há um crescente avanço

nas últimas décadas da inserção da Educação Emocional nas escolas, embora seja um processo que ainda está em construção e existam diferentes termos e definições para compreender quais dessas competências devem ser consideradas ações que preparam a criança e o jovem para viver em sociedade.

Neste contexto as Competências Socioemocionais e as competências da BNCC estão relacionadas, mas é interessante mencionar que não é a mesma coisa. A primeira, como os estudos apontam é um modelo teórico vindo da área da psicologia e estudam como os aspectos da personalidade podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o IAS às Competências Socioemocionais ultrapassam a dimensão cognitiva e mostram-se cada vez mais importantes na formação dos jovens para integrarem a sociedade de forma responsável e que sejam capazes de exercer um papel ativo na sociedade. Os alunos devem aprender além do conteúdo ensinado e a educação deve assumir o papel de preparar o indivíduo para que ele tenha diversas oportunidades na vida (Instituo Ayrton Senna, 2021).

Acerca das competências preconizadas na BNCC, estas definem a direção para todo o processo de escolarização: envolvendo tanto aspectos atitudinais quanto procedimentais e de conteúdos que os alunos precisam desenvolver no interior das escolas. Assim, o termo competências, de acordo com a base se refere à "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atividades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho".

Deste modo, as Competências Socioemocionais estão entrelaçadas entre as 10 competências gerais propostas na base, acreditando que os jovens deverão se desenvolver emocionalmente (Brasil, 2018, p.8). Ou seja, os alunos no âmbito da aprendizagem precisam articular seus conhecimentos dentro e fora da escola, seguindo seus princípios com ética e sabedoria. Bem como, às escolas e toda comunidade escolar devem estabelecer em seu Projeto Pedagógico, planejamento anual e os planos de ensino as Competências Socioemocionais propostos pelo documento.

Neste contexto, a BNCC é uma política educacional que foi prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), ela surge como um documento norteador para educação nas instituições de ensino e não como um modelo curricular obrigatório. Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem ter uma referência na elaboração ou adequação de suas propostas educacionais e currículos para o desenvolvimento de competências. Para Del Prette e Del Prette

(2022) o desafio para as redes de ensino é traduzir as propostas da base e promover uma prática pedagógica efetiva na consecução dessas competências.

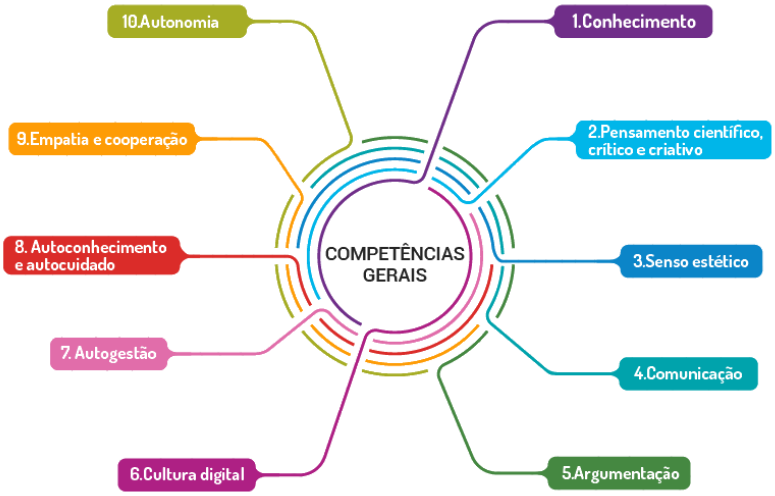
As políticas públicas educacionais da atualidade enfatizam currículos que priorizem conteúdos disciplinares desarticulados entre si, sendo necessária uma reorganização das novas propostas curriculares. Elaborar uma integração entre os currículos, promovendo uma articulação entre as competências cognitivas e socioemocionais resinificando o ensino das disciplinas e nas áreas de conhecimento.

Indo de encontro a esse diálogo Ciervo (2019) afirma que a inserção das Competências Socioemocionais nos currículos contribui de forma significativa no desenvolvimento da aprendizagem e fortalecendo seu processo de formação, tanto na sua vida pessoal como na profissional. Para que isso aconteça os currículos devem estar alinhados com os interesses e necessidades dos alunos e com seus pensamentos e inquietações. Pois, ao pensamos no currículo escolar enquanto formadoras, consideramos este como instrumento de transformação e propulsor de mudanças.

Neste sentido Carvalho (2007) menciona que a visão de currículo deve exigir do docente sensibilidade, competência para refletir, conhecimentos, habilidades e dedicação profissional, de forma a adequá-lo as características de cada aluno. Para Abed (2014) é necessário que haja um fortalecimento nos diferentes âmbitos do sistema educacional, possibilitando assim, a incorporação de políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Na concepção de Sacristán (2013), a discussão acerca dos currículos estará sempre em pauta, uma vez que este está em constante processo de transformações e movimentações, promovendo mudanças em diversos contextos.

Nessa direção, e reconhecendo a importância da BNCC e do seu objetivo em orientar e elaborar os currículos das escolas brasileiras, as 10 competências gerais foram elaboradas com o intuito de transpor todos os componentes curriculares da Educação Básica compreendendo as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio Figura 9.

Figura 9: Competências gerais da BNCC.



Fonte: https://tutormundi.com/blog/10-competencias-gerais-da-bncc/

Ao analisarmos as Competências Socioemocionais da BNCC e as elencadas pelas Macrocompetências do IAS percebemos uma aproximação entre elas que reforçam e elucida a importância das Competências Socioemocionais incorporadas no interior das instituições de ensino, para promover o desenvolvimento integral dos alunos, formar sujeitos ativos, críticos, reflexivos e responsáveis na sociedade.

Logo é necessário ver uma discussão sobre a forma que as escolas ofertam a educação socioemocional. Para além dos currículos, entendemos ser indispensável que os docentes tenham domínio e promovam conhecimentos atualizados acerca da temática que estão aplicando no seu fazer pedagógico, para assim, gerar uma aprendizagem pautada nas Competências Socioemocionais.

Essa realidade condiz com o que Carvalho (2007) já sinalizava em seus estudos, a transformação manifestada pelo conhecimento contemporâneo e pelas novas exigências educacionais produz uma nova racionalidade do movimento de ensinar, de aprender, de formar e instruir, determinando um docente capaz de efetuar sua práxis pedagógica com base em saberes, tanto no domínio da matéria como na transformação didática desta matéria.

Ao analisarmos as competências podemos perceber a existência de uma articulação na formação de conhecimentos acerca do desenvolvimento de habilidades e na construção de atitudes e valores, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. As competências são evidenciadas em três grandes grupos, como mostra o quadro 5.

Quadro 5: Competências da Base Nacional Comum Curricular.

Competências ligadas ao **conhecimento**	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.
	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.
	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Competências ligadas às **habilidades**	4. Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital), bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica.
	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.
	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida.
Competências ligadas ao **caráter**	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos.
	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos.
	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

Ao lançarmos nosso olhar para as competências da Educação Básica preconizadas pela BNCC, percebemos a existência e preocupação em relação à inserção das Competências Socioemocionais que estão interligadas com as competências da base. Ao articular-se dessa forma, a BNCC assume uma concepção de aprendizagem e indica as decisões pedagógicas que devem ser orientadas para o desenvolvimento das competências que deseja trabalhar, tendo como finalidade contemplar todos os anos e áreas do conhecimento dentro do currículo escolar, visando desenvolver nos alunos a capacidade de pensar, refletir e identificar sobre suas ações.

Endossando esse diálogo Magalhães (2022) afirma que a formação de Competências Socioemocionais com foco na base está assimilada não só no discurso pedagógico, mas à política educacional nacional, projetando a sua incorporação nas competências gerais da BNCC, levando em consideração que o desenvolvimento da aprendizagem não ocorre em uma única direção ou caminho, mas busca possibilidades em diferentes situações e oportunidades.

Neste sentido, desenvolver as mais diversas competências nos estudantes envolve os mais diversos fatores, como os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que contribuem na melhor formação e desenvolvimento dos estudantes, para que os mesmos possam ser sujeitos

autônomos e resolutivos tanto em sua vida em sociedade quanto em sua vida pessoal e profissional, assim como, possa exercer sua cidadania de forma crítica e reflexiva. As competências apresentadas na base enfatizam a necessidade de desenvolvimento do aluno como ser humano e integral, "equipar alunos com fortes Competências Socioemocionais desde a primeira infância pode ser um canal efetivo para ajudar crianças a enfrentarem seu ambiente desafiador" (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2015, p. 6).

Colaborando com esse pensamento Cerce e Brito (2022) relatam da importância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais como promotora no desenvolvimento das competências cognitivas, estas podem gerar benefício direto no desempenho escolar dos alunos. Assim, compreendemos que a inserção dessas competências nos currículos das escolas não desempenha um papel isolado, permite trocas mútuas e uma articulação entre as Competências Socioemocionais e cognitivas, visando o desenvolvimento contínuo dos alunos. Nesse sentido, podemos inferir que as Competências Socioemocionais perpassam os currículos de todos os níveis educacionais, agregando ao currículo e a prática pedagógica.

Indo ao encontro desse pensamento Silva (2021, p. 54) chama atenção para o fato de que as ideias das Competências Socioemocionais, precisam ser constituídas por educadores que estão à frente das classes, inseridos nas comunidades e nas Instituições Públicas e de Ensino Superior. Para o autor, é preciso "considerar o interesse aos fundos financeiros públicos em busca da defesa da escola pública de qualidade. Pois, esses grupos não acrescentam contribuições efetivas à escola pública, pois vem desqualificando-a ao ostentarem um modo artificial de referência em educação modelo".

Na concepção de Dias (2010) com o crescente aumento acerca da temática das Competências Socioemocionais faz-se necessário refletir acerca do processo de ensino e aprendizagem, a partir do construto das competências, porém, de forma mais contextualizada é o conhecimento do aluno, seus saberes acumulados, os questionamentos que ele traz a criação e transformação de novas metodologias, incentivando a criatividade e o trabalho integrativo.

Faz-se necessário, então, que as escolas busquem desenvolver ainda mais as Competências Socioemocionais dos estudantes, com inovações por meio de atividades curriculares e extracurriculares, para que as competências cognitivas possam também ser aperfeiçoadas.

Entendemos que o Brasil, foi se modificando ao longo dos anos, principalmente no campo educacional, onde as mudanças e desafios são constantes e demandam um tempo para acontecer, enquanto outras são mais urgentes e emergentes. Dentro dessa realidade, percebemos que a inserção das Competências Socioemocionais está envolvida nos sentidos e significados

da produção de conhecimentos que poderão transformar a aprendizagem de crianças e jovens, gerando conhecimento que permitirá o convívio destes na sociedade.

Portanto, no próximo capítulo a fim de compreender e identificar a percepção dos professores sobre as Competências Socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos as entrevistas realizadas com as docentes.

Capítulo 4

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONCEPÇÕES DOCENTES



COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: CONCEPÇÕES DOCENTES

> Para além da aprendizagem de conteúdos, precisamos aprender sobre quem somos, sobre como nos relacionar com as outras pessoas e sobre quais são as contribuições individuais e coletivas que podemos deixar para o mundo (Cavalcanti, 2023).

Desde a criação das primeiras escolas, sua função é compreendida por muitos como a de transmitir às gerações futuras conhecimentos e habilidades culturais, tais como: ler, escrever, reconhecer numerais, calcular e aprender os conhecimentos físicos e sociais do mundo. Ainda é comum que muitos educadores acreditem que, para aprender, os alunos precisam estar no ambiente das salas de aula ou em outros espaços formais de ensino, como escolas e universidades, centrando a aprendizagem na transmissão de conteúdo.

Na epígrafe de Cavalcanti (2023), afirma-se que, para além da aprendizagem, precisamos aprender sobre quem somos e como nos relacionamos com o outro. Ao refletirmos acerca dessa temática, acreditamos que a aprendizagem deve ocorrer por meio de atividades de autoconhecimento, que incidem no relacionamento dos alunos com os outros, contribuindo para seu processo de formação integral e para seu desenvolvimento pessoal.

Ao revisitar algumas memórias da época escolar, não tenho recordações de ter sido levada a participar de atividades em que eu pudesse praticar o autoconhecimento, reconhecer minhas emoções ou refletir sobre meu propósito de vida. Convivia em um espaço destinado à aquisição de conteúdos que, futuramente, me ajudariam a ter êxito em uma universidade e na vida profissional. Ao refletir sobre isso, nos questionamos: qual é o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem do aluno? De que forma a escola pode colaborar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio das Competências Socioemocionais?

Partindo desses questionamentos e para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo, no presente capítulo apresentamos as entrevistas realizadas com as docentes. Assim, analisamos as concepções das professoras acerca das Competências Socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, identificando-as como: Professora Empatia, Professora Autoconfiança, Professora Autonomia e Professora Autocuidado.

Os resultados foram divididos em duas categorias e suas respectivas subcategorias, a saber: a primeira, denominada “Competências socioemocionais: concepções docentes”, e a segunda, “Caminhos para o desenvolvimento socioemocional na escola”. Neste capítulo, apresentamos as análises da primeira categoria, e os dados nos direcionaram às seguintes subcategorias de análise.

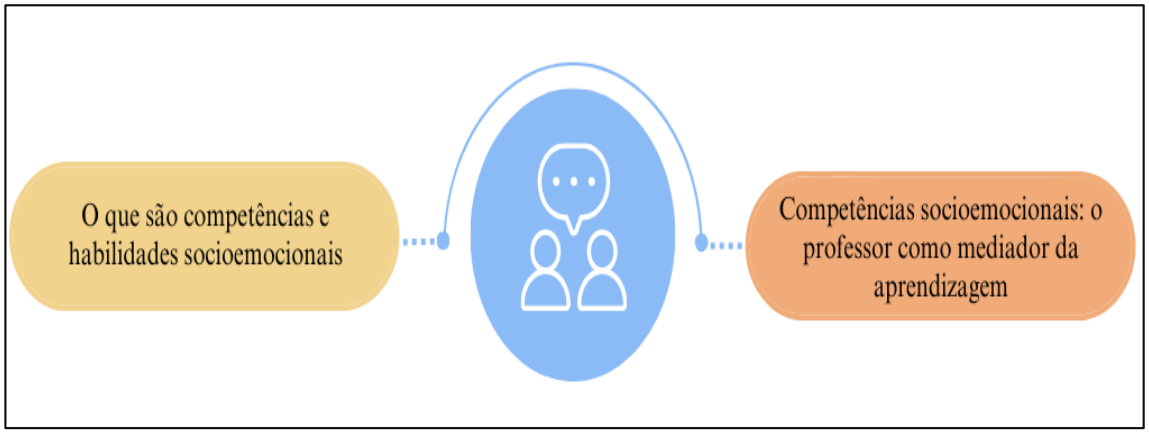
4.1 Competências socioemocionais: concepção docente

Como já mencionamos no decorrer deste estudo, trabalhar as Competências Socioemocionais já não é uma questão de escolha no contexto das salas de aula. Documentos nacionais, como a BNCC, têm exigido mudanças no processo de aprendizagem dos alunos a fim de proporcionar um futuro melhor para os jovens, para que sejam adultos e profissionais emocionalmente preparados para lidar com adversidades e incertezas e capazes de solucioná-las. Dessa forma, a educação contemporânea não está pautada apenas na transmissão de conteúdos disciplinares, mas também na formação integral dos estudantes por meio de uma aprendizagem socioemocional.

Nessa perspectiva, é por meio da aprendizagem socioemocional que os indivíduos desenvolvem competências e comportamentos relacionados à consciência social e à cidadania. Ou seja, a aprendizagem emocional é um caminho que pode direcionar os indivíduos a viver de forma equilibrada e a ampliar o pensamento crítico, permitindo que compreendam como podem contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade justa para todos (Cavalcanti, 2023).

Sendo assim, nesta primeira categoria serão apresentadas as duas subcategorias de análise: a compreensão das professoras acerca das Competências Socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tendo como base os relatos obtidos ao longo das entrevistas, Figura 10. Ao longo das entrevistas, as participantes compartilharam suas concepções sobre a temática das Competências Socioemocionais, bem como a necessidade e a importância de sua aplicação na aprendizagem dos alunos.

Figura 10: Competências socioemocionais: concepção docente.



Fonte: Pesquisadora, 2024.

4.1.1 O que são competências socioemocionais

Ao compreendermos a escola como uma instituição social e um dos espaços privilegiados de formação e informação, a aprendizagem dos conteúdos deve estar em consonância com as questões sociais, entre elas o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Quando trabalhadas no contexto escolar, essas competências promovem o protagonismo dos alunos, possibilitando o gerenciamento de habilidades pessoais e sociais, o reconhecimento e a regulação das próprias emoções, o desenvolvimento da empatia e a capacidade de se reinventar diante das adversidades da vida.

Para a compreensão desta subcategoria sobre o que são Competências Socioemocionais, iniciamos a discussão com a concepção que as professoras possuem acerca dessa temática. A princípio, para compreendermos o entendimento das docentes, abordamos a concepção que elas tinham sobre as habilidades cognitivas dos alunos. Compreendemos que o desenvolvimento cognitivo é essencial para o aprendizado dos estudantes, mas, além da aprendizagem cognitiva dos conteúdos curriculares desenvolvidos nos espaços formativos, entendemos a importância de uma formação integral voltada para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Dessa forma, questionamos as docentes sobre sua concepção de habilidades cognitivas, conforme podemos verificar em seus relatos:

> São as habilidades onde o aluno se prepara para poder receber o aprendizado. Essas habilidades cognitivas é a gente conseguir preparar esse aluno para receber essas informações e assimilar (Professora Empatia).
>
> As habilidades cognitivas dos alunos são quando eles conseguem mais quando você está falando do que escrevendo. Se você explica, na hora que você fala novamente, você corrige uma questão, eles estão lá replicando (Professora Autoconfiança).
>
> As cognitivas estão relacionadas ao aprendizado propriamente dito, o que eles conseguem assimilar, captar e entender de determinado conteúdo (Professora Autonomia).
>
> Eu entendo que é o processo de aprendizagem do aluno, onde ele vai estar em construção do seu conhecimento (Professora Autocuidado).

A compreensão das docentes sobre as habilidades cognitivas está voltada para o processo de aprendizagem dos alunos na construção do conhecimento, mas com foco na aprendizagem dos conteúdos, como podemos observar nas falas das professoras Autoconfiança e Autonomia. Sabemos que, nos estudos de Vygotsky, o teórico evidenciou a natureza social do ser humano

e sua interação com o meio, o que incide diretamente na apropriação de conhecimentos. Para o autor: "[...] O sujeito desenvolve o conhecimento no exato momento em que se dá essa interação, sendo objeto desse conhecimento, produto histórico social" (Vygotsky 1987, p. 75).

Ou seja, analisar o conhecimento prévio de um estudante, sua interação social com o meio e os objetos de aprendizagem são fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky, grande parte da aprendizagem dos alunos ocorre pelas interações desenvolvidas no ambiente, que determinam amplamente o que eles internalizam.

Ao longo das entrevistas, observamos que a professora Autoconfiança demonstrou certa confusão ao descrever o que entendia por habilidades cognitivas, conforme podemos perceber em sua fala. Para que os alunos possam se desenvolver e consolidar a aprendizagem, o professor, segundo Santos (2020), precisa considerar vários aspectos que circundam os alunos, como os aspectos sociais, políticos e culturais, pois esses influenciam diretamente a forma como o aluno aprende. Ao levar esses fatores em consideração, o professor tem a oportunidade de transformar sua maneira de ensinar.

Nessa conjuntura, questionamos as docentes sobre sua noção de habilidades cognitivas para, assim, entender o que concebem acerca das Competências Socioemocionais:

> As concepções socioemocionais, acreditam que quando o aluno ele é trabalhado psicologicamente dentro de como ele deve se comportar como ele deve tratar os outros e também o de ter a consciência de como ele deve ser tratado dentro de sala de aula. Então é essa minha concepção do desenvolvimento socioemocional de cada aluno. Ele está preparado para lidar com o outro e com as adversidades dentro de sala de aula (Professora Empatia).

> Minha concepção nessa parte da socioemocional é que a gente tem que ter a empatia com as pessoas, com os alunos, com o local que trabalha, com todos, então se fazem parte desse momento porque a empatia é muito importante. O bom dia, boa tarde, como você está, como passou a noite, isso é importante (Professora Autoconfiança).

> Estão bem ligadas a questão de como a criança traz do emocional, especialmente da família, né, como ele transfere muito pra gente, a questão de quando estão bem deprimidos, quando estão tristes, isso com certeza afeta lá na frente no cognitivo mesmo dele. Então a questão de como ele está, o bem estar dele, o bem estar ou o mal estar, para que essa criança venha para a escola (Professora Autonomia).

Identificamos que a compreensão das docentes Empatia, Autoconfiança e Autonomia acerca do que são as Competências Socioemocionais está alinhada às competências 8[9] e 9[10] da BNCC, que se referem, respectivamente, ao autoconhecimento e autocuidado, e à empatia e cooperação (Brasil, 2018). A concepção das professoras está direcionada apenas ao desenvolvimento do bem-estar psicológico dos alunos e ao desenvolvimento da empatia. No entanto, o trabalho com as Competências Socioemocionais no ambiente escolar envolve mais do que apenas reconhecer as emoções dentro da sala de aula.

Nessa direção, o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ambiente escolar está vinculado a um movimento maior denominado Educação Socioemocional (ES), que tem como objetivo ser "uma tentativa de incluir no plano pedagógico da escola outros fatores inerentes à condição humana, além dos quais já estão priorizados dentro das ciências e da tecnologia" (Silva, 2018, p. 41).

Na concepção de Carneiro e Lopes (2020), no âmbito escolar, a educação socioemocional deve ser trabalhada para desenvolver várias competências nos alunos, promovendo principalmente a sua formação integral. Isso os torna conscientes de suas responsabilidades consigo e com os outros, permitindo-lhes adquirir, ao longo do processo de aprendizagem, habilidades permitidas para refletir e trabalhar suas emoções, bem como estabelecer relações sociais e solucionar situações desafiadoras de forma eficaz. Colaborando com esse pensamento, Cavalcanti (2023) afirma que essa aprendizagem socioemocional é o processo pelo qual utilizamos nossas competências, abrangendo conhecimentos vinculados às dimensões sociais.

Entendemos que o desenvolvimento dessas competências é fundamental para que os alunos possam alcançar seus objetivos pessoais e coletivos. O professor deve fornecer caminhos e experiências para que essa aprendizagem aconteça, conforme prevê a BNCC. Nessa direção, a fala de uma das professoras nos chama a atenção quanto à sua concepção sobre as Competências Socioemocionais: "eu já tinha visto falar sobre as competências, porque aparece nas competências gerais da BNCC. São importantes porque pode ajudar nós professores a resolver as questões que envolvem as famílias e o relacionamento dos alunos com os outros, para que eles possam ser melhores futuramente" (Professora Autocuidado).

---

[9] Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (Brasil, p. 10, 2018).

[10] Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas [...] (Brasil, p. 10, 2018).

Essa fala da docente nos faz entender que a aprendizagem por meio das Competências Socioemocionais pode, sim, ser trabalhada nas escolas e deve ser inserida no currículo a fim de promover uma aprendizagem centrada não só nos alunos, mas também nas famílias e na formação dos próprios professores. Isso dá sentido e significado ao que é ensinado, à forma como é ensinado e à sua aplicação no cotidiano.

Esse depoimento da professora nos direciona ao entendimento acerca da concepção das docentes sobre as Competências Socioemocionais previstas na BNCC. Nesse ínterim e ciente da necessidade de promover o desenvolvimento integral do aluno que a BNCC define os conhecimentos e habilidades que todos os alunos devem ter acesso durante sua formação na educação básica. As falas a seguir revelam a concepção das docentes sobre as Competências Socioemocionais propostas na base.

> A minha concepção é que elas são úteis e que o professor, a partir do momento que ele tem posse dessas competências, ele consegue inserir elas dentro do seu trabalho em sala de aula, o que vai vir a facilitar o aprendizado do aluno (Professora Empatia).

> Elas estão lá para que a gente interprete e tente colocar em prática, mas não tem uma nitidez, nem uma definição direcionada, uma coisa assim bem por auto. Elas são colocadas lá como importantes, e são importantes mesmo, mas elas não estão assim, bem definidas. Estão lá pra quê? Pra que a gente faça essa adequação, perceba a vivência do aluno e faça adequação pra aprendizagem dele. Como a gente vai trabalhar se o aluno tá deprimido, por exemplo, pra gente conseguir captar o conteúdo e também fazer a associação do que ele já sabe, é preciso à gente entender como ele veio como ele está socioemocionalmente. Então elas têm lá sua importância, só não estão bem definidas, bem detalhadas (Professora Autonomia).

> Como eu já mencionei anteriormente, eu já havia visto falar das competências socioemocionais na BNCC. Elas estão dentro das competências gerais e devem ser trabalhadas na sala de aula. Mas eu acho que falta explorar mais sobre elas dentro da base ou um manual. Por que tem as competências para serem trabalhadas nas disciplinas como matemática, português, geografia e as outras. Mas trabalhar especificamente essas socioemocionais não tem, sinto falta disso (Professora Autocuidado).

Percebemos, a partir das falas das professoras, que elas reconhecem a importância das competências propostas na BNCC para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. No entanto, apesar de estarem descritas no documento, falta esclarecer como devem ser trabalhadas na sala de aula juntamente com o conteúdo. Elas sentem a necessidade de um guia ou manual que seja específico em como trabalhar as Competências Socioemocionais, sem abordar de forma geral.

A BNCC, de fato, estrutura a educação básica em dez competências gerais, direcionada à aprendizagem essencial dos alunos, promovendo uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa e inclusiva, como já mencionamos anteriormente na Figura 8. Dentro dessas competências gerais estão as Competências Socioemocionais.

> A BNCC reconhece de maneira explícita o seu compromisso com a educação integral das crianças e adolescentes, bem como reconhece que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p.14).

As competências definidas pela BNCC articulam-se com a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de valores e atitudes, conforme preconiza a Lei nº 9.394/96. Alinhadas à Educação Socioemocional e considerando o contexto abordado pela BNCC ao estabelecer as competências, identificamos a presença de elementos responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional em todas elas. Contudo, em quatro delas, as competências e habilidades socioemocionais estão em destaque.

Ressaltamos aqui as quatro competências da BNCC externas para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. A primeira delas é a competência 7, que versa sobre a Autogestão do estudante, estabelecendo que, no âmbito formativo, ele seja capaz de "argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos" (Brasil, 2018, p. 9).

A competência 8 é a segunda que estabelece o desenvolvimento das Competências Socioemocionais, abordando o Autoconhecimento e o Autocuidado. Ela prioriza que os estudantes conheçam, apreciem e cuidem de sua saúde: "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (Brasil, 2018, p.10).

Já a competência 9 é a terceira competência que evidencia o desenvolvimento das Competências Socioemocionais com os estudantes e estabelece a Empatia e a cooperação, buscando que os educandos exercitem "a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades [...]" (Brasil, 2018, p.10).

Por fim, a última das quatro competências gerais que evidenciam as Competências Socioemocionais é a competência 10, que busca desenvolver a Autonomia do estudante e o seu "agir pessoal e coletivamente com responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p.10).

Neste contexto, ao analisarmos essas Competências Socioemocionais inseridas nas competências gerais da BNCC, compreendemos que elas orientam os docentes sobre o que será desenvolvido na aprendizagem dos alunos ao trabalhar cada competência. No entanto, o documento não oferece um manual ou roteiro sobre como o professor deve implementar essas competências no seu fazer pedagógico.

Evidenciamos, a partir das falas das docentes, a necessidade de compreender como desenvolver, na prática pedagógica, as Competências Socioemocionais nas salas de aula da educação básica. Ao confirmar essa necessidade, entendemos que a aplicação dessas competências em sala de aula reflete diretamente na formação do professor. A BNCC, enquanto documento obrigatório e norteador da aprendizagem, poderia trazer orientações mais claras para os professores no seu fazer docente.

Dell Prette e Dell Prette (2022) chamam atenção para esse "como fazer" do professor em sala de aula. Os autores argumentam que esse fazer deve estar condicionado a uma concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento externo para uma formação mais ampla dos alunos. Ou seja, os professores, no ambiente da sala de aula, devem atuar como mediadores dessa aprendizagem, ampliando o espaço dos discentes, conduzindo-os para interações sociais educativas e criando condições para uma formação integral do aluno.

Convém ressaltar que os professores sustentam suas práticas nos saberes docentes, as quais são "os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser". Esses saberes são passíveis de revisão e (re) construção, exigindo uma renovação constante (Tardif, 2012, p. 60).

Nesse contexto, Abed (2014, p. 59) afirma ser importante "[...] que o professor não só domine os conteúdos que ensina, mas também tenha consciência dos sentidos que ele, professor, atribui a esses conhecimentos, aos aspectos energéticos e afetivos com que reveste sua relação com o saber e com os alunos". Ou seja, o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos pode ser promovido a partir da forma como o docente apresenta os conhecimentos.

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2023) menciona que, no contexto escolar, quando o professor integra os conteúdos curriculares às Competências Socioemocionais em seu

planejamento, ele contempla as dimensões individuais e pró-sociais dos alunos. Isso ocorre quando um professor, em uma sequência de aulas, incentiva os alunos a discutir, compartilhar e produzir. Assim, ele oportuniza atividades que fomentam o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, do pensamento crítico, da argumentação, entre outras Competências Socioemocionais fundamentais apontadas pela BNCC.

Para Carneiro e Lopes (2020), a união da educação socioemocional com a cognitiva, proposta pela BNCC, promove uma mudança efetiva na educação das futuras gerações, formando cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nos depoimentos das professoras, percebemos que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais em sua prática docente ocorre, na maior parte, por meio do diálogo com os alunos dentro da sala de aula, a partir das situações que eles trazem para o ambiente escolar. Se os alunos demonstram tristeza ou falta de interesse pelas aulas e pelos conteúdos ministrados, as docentes exercitam, em sua prática, as competências 8 e 9 propostas pela BNCC. Essas competências estão presentes na prática em sala de aula, embora elas não realizem de forma intencional, estão evidenciando em seu fazer profissional o uso das Competências Socioemocionais.

Observamos que os aspectos cognitivos são, na maioria das vezes, revestidos de grande importância no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, enquanto os aspectos socioemocionais são explorados de forma instintiva ou por necessidade, ao longo das aulas, quando os alunos demonstram tristeza ou não querem interagir.

Como podemos perceber na fala de duas professoras ao serem questionadas se elas promovem o uso das Competências Socioemocionais em suas aulas. “A partir do momento que a gente consegue conversar com o aluno, tá trazendo esse diálogo onde eles possam ter a liberdade de expressar o que sentem dentro de sala de aula” (Professora Empatia). “Eu tento fazer isso, mas não estou procurando. Quando a gente percebe que o aluno está apático demais [...] Quando eu percebo, eu chego, eu abraço. Pergunto o que houve, tento detectar a origem dessa tristeza” (Professora Autonomia).

As falas das docentes evidenciam uma prática voltada ao diálogo, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento do aluno em sala de aula. No entanto, esta prática ainda apresenta lacunas conceituais no que tange ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais. As professoras buscam, nas interações com os alunos, desenvolver intuitivamente essas competências, o que reafirma a importância do diálogo e das atividades interativas no processo educativo, conforme sinalizado por Carneiro e Lopes (2020). Além

disso, jogos e brincadeiras são planejados como estratégias para estimular os alunos a expressarem suas emoções.

A ação docente e os saberes construídos ao longo da profissão oferecem subsídios para que o professor possa mobilizar, em sua prática docente, recursos cognitivos e afetivos para enfrentar as situações complexas do ensino e da aprendizagem. Essa compreensão também faz parte do entendimento dos docentes ao serem questionadas sobre se o desenvolvimento das Competências Socioemocionais deve estar relacionado aos conteúdos.

> Eu acredito que sim, até mesmo porque a gente tem um pouco esse conhecimento, mas eu acho que ele poderia ser aprofundado para que ele fosse realmente inserido dentro da sala de aula como conteúdo, né? A gente às vezes trabalha muito dentro da questão do ensino religioso, mas nas outras disciplinas a gente muitas vezes não consegue engajar esse conteúdo, né? Ficando a desejar (Professora Empatia).

> Até certo ponto, sim. Às vezes não cabe naquele momento, mas sempre é bom você ativar isso nele. Por quê? Porque além do coletivo da sala de aula, a gente tem o coletivo do recreio. Então, assim, eu acho que eles devem estar associados de certa forma, mas você não pode também levar só pra essa parte. Até porque não tem tempo pra isso que a gente trabalha de acordo com o que vem (Professora Autoconfiança).

Destacamos as falas dessas duas docentes, pois identificamos que, na visão delas, ainda é difícil articular o uso das Competências Socioemocionais com os conteúdos curriculares. Isso ocorre porque há uma grande demanda de conteúdos a serem trabalhados com os alunos, além da existência de uma sequência didática definida pela instituição de ensino.

Esse ponto chama nossa atenção, pois diversos estudos discutem o currículo proposto pelas instituições de ensino. O próprio Plano Nacional de Educação (PNE) propõe que a formação dos professores seja efetiva para a atuação prática em sala de aula, considerando os contextos e demandas (Brasil, 2014).

A necessidade de discussão sobre os currículos e as disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura não é recente, especialmente face ao novo documento norteador da Educação Básica, que propõe uma reformulação no ambiente escolar. Os professores devem estar preparados para promover práticas pedagógicas que orientem os alunos a uma aprendizagem significativa e integral (Brasil, 2018).

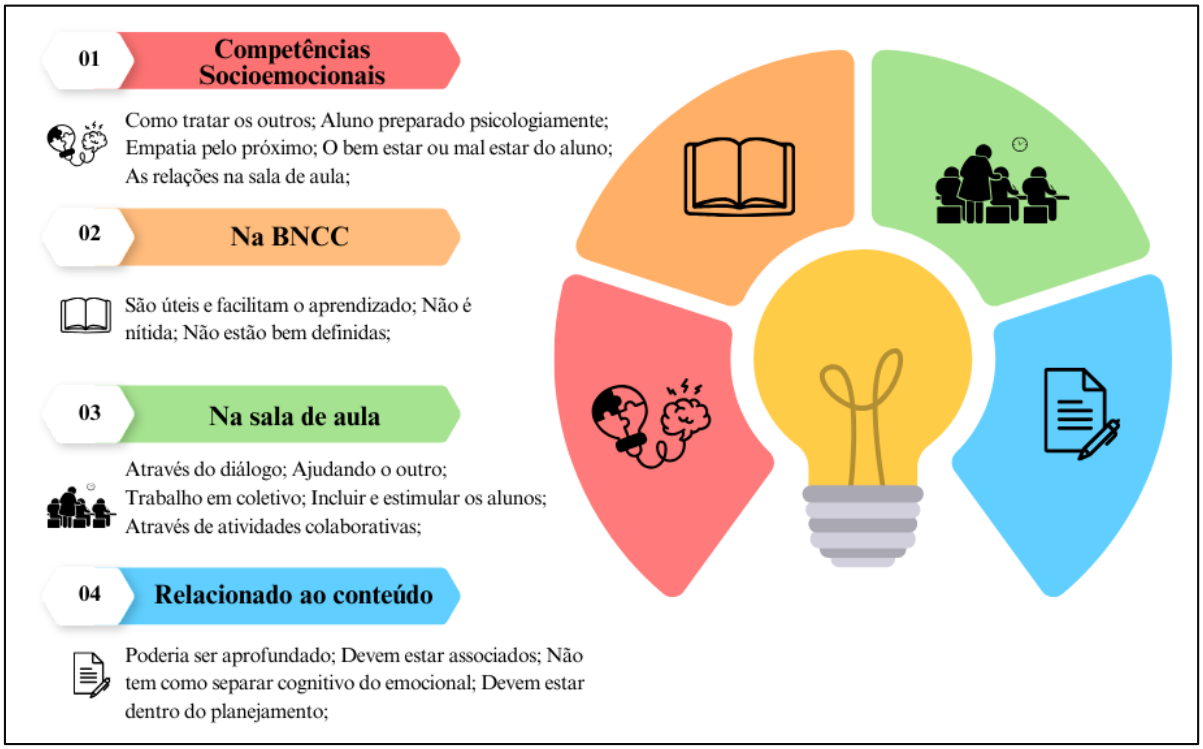
Reafirmamos a necessidade de ampliar a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, para fornecer subsídios teóricos que os auxiliem a acompanhar e integrar as transformações sociais em suas práticas. Além disso, essa formação deve enfatizar a

importância do papel docente na formação de cidadãos críticos, participativos, justos, íntegros e éticos.

Esses relatos nos permitem afirmar que é necessária a criação de alternativas para a revisão dos currículos, elaborando práticas eficientes para os docentes. Isso contribuiria para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais dos alunos, de forma articulada, promovendo uma educação integral e humanizada para as futuras gerações.

Assim, na Figura 11, apresentamos um esquema que ajuda a delinear o conceito de Competências Socioemocionais segundo a concepção das participantes, bem como sua importância e aplicação no ambiente da sala de aula. Dessa forma, sintetizamos as informações para uma melhor compreensão do que foi discutido ao longo desta subcategoria.

Figura 11: Concepção docente de competências socioemocionais.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ao analisarmos as falas dentro dessa subcategoria, concluímos que a concepção de Competências Socioemocionais dos docentes ainda é fragmentada no desenvolvimento de práticas que despertem o autoconhecimento dos alunos, orientando-os sobre como se relacionar com os outros e enfrentar os desafios cotidianos com preparo emocional e psicologicamente para enfrentar os desafios que surgem ao longo do dia a dia.

Toda essa concepção deve ser pautada no diálogo e em atividades de cunho coletivo que incluam e estimulem os alunos, permitindo que desenvolvam empatia pelo próximo, bem como

auxiliar nas suas relações no ambiente escolar e fora dele. Entendemos que a participação ativa dos alunos na construção do próprio aprendizado é um fator determinante para a internalização de conceitos e competências, influenciando em suas atitudes e comportamentos.

Nesse sentido, compreendemos que aplicar as Competências Socioemocionais em colaboração com o currículo é indispensável para a escola da atualidade, mesmo havendo a necessidade de formação dos professores acerca dessa temática. Apesar de amplamente discutido, na prática docente, a implementação das Competências Socioemocionais ainda ocorre de forma lenta. O desenvolvimento dessas competências precisa ser aprofundado, visto que o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional estão interligados. Por isso, essas competências devem ser inseridas no planejamento docente.

Para isso, é necessário que a BNCC tenha maior clareza sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais e que sejam implementados programas que favoreçam a formação para um desenvolvimento socioemocional eficaz. Os professores, que colocarão em prática o que a BNCC prevê, precisam de suporte para desenvolver as Competências Socioemocionais em sua prática pedagógica e, assim, realizar um trabalho eficaz e significativo com seus alunos.

Acerca disso, Santomé (2011, p. 162) tece uma crítica ao Ministério da Educação (MEC), afirmando que “faltam estudos de diagnóstico sobre a vida nas salas de aula e nas escolas. Não são aceitos unicamente estudos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela OCDE, que são oferecidos à opinião pública como diagnóstico do sistema educacional”. O que reafirma a importância deste estudo para ampliar as discussões acerca das Competências Socioemocionais na educação básica.

Sob essa ótica, é fundamental fortalecer a formação dos professores a partir de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, analisando conforme necessário as necessidades dos alunos, apoiando-se em uma teoria de ensino-aprendizagem-desenvolvimento (Del Prette e Del Prette, 2020).

Com o propósito de aprofundar o conhecimento sobre essas questões, nossa pesquisa busca gerar informações que retratam o uso das Competências Socioemocionais empregadas nas escolas e salas de aula direcionadas ao conteúdo.

4.1.2 Competências socioemocionais: o professor como mediador da aprendizagem

A escola, enquanto instituição social, é um dos espaços privilegiados de formação e informação, em que a aprendizagem dos conteúdos deve estar em consonância com as questões

sociais. Ao tratar das Competências Socioemocionais na educação, não podemos dissociar os processos de ensino e de aprendizagem, pois ambos se complementam no desenvolvimento do processo educativo dos alunos.

Nessa perspectiva, entendemos que um trabalho pautado nas Competências Socioemocionais contribui para a aprendizagem dos educandos. O professor, como mediador desse processo, precisa de subsídios para inovar sua prática pedagógica, promovendo reflexões, instigando o pensamento crítico e incentivando os alunos a lidarem com diferentes situações e a trabalharem em coletivo.

Cavalcanti (2020) afirma que, para o professor ser um mediador da aprendizagem, ele precisa dispor de um repertório de saberes, conhecimentos e habilidades, permitindo-lhe mobilizar sua prática docente. Ao mobilizar esses saberes, o docente compreende a necessidade de uma base teórica sólida para o exercício da profissão.

Para uma melhor compreensão desta subcategoria, Competências Socioemocionais: O Professor como Mediador da Aprendizagem, dividimos a discussão em três momentos. Primeiramente, abordamos o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, considerando como é possível desenvolver as Competências Socioemocionais em sala de aula e de que forma sua aplicação contribui para a aprendizagem. Também analisamos o papel da instituição escolar nesse processo. Em seguida, discutimos se o uso das Competências Socioemocionais influencia na redução do *bullying* e do preconceito em sala de aula. Por fim, destacamos as dificuldades enfrentadas pelos docentes em trabalhar as CSE em sala de aula.

4.1.2.1. O papel do professor e da escola no desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula

Ao buscarmos compreender o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, identificamos que os docentes liberam a importância fundamental dos professores na formação dos estudantes. O professor é um mediador e facilitador do conhecimento, que reflete sobre sua prática e está na sala de aula não apenas para transmitir conteúdos, mas também para conhecer e direcionar os alunos a uma aprendizagem significativa, como podemos observar nas falas das docentes.

> Ele funciona como mediador, né? Porque muitas vezes você prepara todo um conteúdo, mas aquele aluno, ele não está psicologicamente preparado naquele momento para receber. E a gente, como professor, tem que tentar buscar voltar o olhar e conseguir entender o aluno que aquele momento não vai acontecer,

> aquele aprendizado que você planejou, né? Buscando assim uma ou alternativa para que você consiga. O seu papel é de mediar essa aprendizagem (Professora Empatia).
>
> Eu acho que tem que ter ser uma via de mão dupla, porque assim, você tem que dar o que é seu, mas também pode receber dos alunos (Professora Autoconfiança).
>
> Ele é fundamental, um profissional fundamental para esse desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Ele leva o conteúdo, ele tem que perceber o que o aluno tem a vivência desse aluno e fazer esse intercâmbio para ele conseguir aprender. Então, ele é um facilitador, ele é tudo, ele é a peça-chave para isso, para que haja essa facilitação da aprendizagem. É peça chave, um facilitador da aprendizagem (Professora Autonomia).
>
> O papel do professor é indispensável para a aprendizagem do aluno, ele é um mediador. Ele que girará os estudantes para serem o centro do processo da aprendizagem, eles devem ser propositores do conhecimento (Professora Autocuidado).

No contexto atual, o professor precisa ter consciência de que o aluno deve ser o centro do processo de aprendizagem. Cabe aos docentes adotar estratégias de ensino que incentivem a reflexão e proporcionem interações que viabilizem um ensino efetivo. Assim, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a atuar como mediador, promovendo situações significativas e interativas que levem os alunos à busca ativa da construção dos saberes.

Tardif (2014) aponta que a ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes: aquelas relacionadas à transmissão do conteúdo, como a organização sequencial dos temas, a aprendizagem dos alunos e as avaliações e aquelas ligadas à gestão das interações, como a manutenção da disciplina, a motivação da turma e a mediação das ações dos alunos. Cabe ao docente encontrar um equilíbrio entre ambos no ambiente escolar.

O professor que se propõe a interagir com seus alunos, segundo Santos (2020, p. 49), "[...] ganha destaque no processo de aprendizagem, manifesta atitude de mediação pedagógica, comportando-se como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, apresentando disposição para ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem." Ou seja, o docente deve manifestar saberes e práticas que fortaleçam os modos de pensar, sentir e agir dos alunos, permitindo que eles desenvolvam relações interpessoais e estabeleçam objetivos em seu processo de formação.

Corroborando essa ideia, Cavalcanti (2020) evidenciou em seus estudos que o professor exerce um papel de mediador ao construir interações com os alunos. Ele deve manter sua

atenção voltada para as ações dos estudantes e, ao mesmo tempo, colocá-los em movimento, mobilizando-os em função dos saberes e temas discutidos em sala de aula. Esse é um ponto já sinalizado por Abed (2014), que destaca a importância do professor como mediador que, intencionalmente, observa, avalia, planeja e atua em prol da aprendizagem do outro.

Nessa vertente, ao identificarmos que o papel do professor é mediar a aprendizagem dos alunos, observamos nas falas dos docentes que essa mediação pode estar direcionada, também, ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Segundo os docentes, o uso dessas competências não só podem ser desenvolvido no âmbito escolar, mas deve estar inserido no currículo, conforme percebemos nos relatos das professoras Empatia e Autocuidado.

> Acredito que sim. Eu acho que através do diálogo aberto, né? Tirar um momento para a gente estar conscientizando esses alunos, trabalhar a conscientização com eles. Como nós devemos nos portar dentro do ambiente escolar. [...] dar abertura para que o aluno consiga se expressar (Professora Empatia).

> É possível desenvolver as competências socioemocionais sim dentro da escola, desde que elas estejam na grade curricular da escola. E também, o professor tem que ter um domínio, uma noção de como desenvolver elas com os alunos. Não é só dizer que hoje eu fiz uma reflexão sobre empatia com os alunos, tem que ter um sentindo, fazer sentindo para eles e para a formação deles (Professora Autocuidado).

Já a professora C afirma que essas competências podem, sim, ser trabalhadas em sala de aula, mas com algumas ressalvas. Segundo ela:

> "[...] dependendo do profissional envolvido, ele tem que gostar da educação, não misturar vida pessoal com qualquer outro tipo de problema, vendo só o lado dele. Ele está com o ser humano, o professor comprometido, ele trabalha as relações socioemocionais, ele tenta fazer o intercâmbio, ele tenta, como eu já até coloquei anteriormente, o professor realmente comprometido, ele facilita, ele é um elo, ele faz o elo na aprendizagem do aluno" (Professora Autonomia).

Compreende-se que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, deve oferecer condições para que haja o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no âmbito da sala de aula. Partimos da concepção de que é necessário o envolvimento e o comprometimento do professor com a aprendizagem do aluno, promovendo metodologias e saberes que permitem a necessidade dialética para que o aluno construa seu próprio conhecimento, atribuindo-lhe sentidos pessoais, ou que mobilize a criação de elos afetivos entre professores e alunos.

Consideramos que o diálogo entre professores e alunos é uma prática eficaz no uso das Competências Socioemocionais, permitindo compreender o lugar desse aluno e as cargas que ele traz de sua vida emocional pessoal. Assim, dialogar é importante não apenas para a construção do conhecimento, mas também para promover uma conexão entre o ambiente de ensino, os discentes e o saber.

O professor mediador deve, além disso, promover processos metacognitivos, para que os alunos tenham consciência de suas próprias competências no aprendizado e em seu crescimento pessoal, ou seja, para que percebam a dimensão de seu envolvimento e de sua responsabilidade diante da sociedade.

Ao considerar que a escola pode e deve trabalhar as Competências Socioemocionais em seu contexto, considerando ser uma exigência da BNCC, conforme já apontado ao longo deste estudo, constatamos, nas falas das docentes, que existem diferentes maneiras de a escola colaborar com o desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar, desde que haja o apoio dos gestores, como destacamos a seguir:

> [...] a escola tem que promover um diálogo para que haja essa ajuda. Essa interação. Então, ela tem que promover rodas de conversas, palestras e trabalhando a convivência. Esse apoio para nós professores seria muito importante e ia ajudar que desenvolvêssemos em sala também (Professora Empatia).

> Acredito que através de projetos, de ações pedagógicas em um conjunto geral. Projetos que visem essa questão emocional, as experiências de vida. Envolvendo a comunidade escolar, como as famílias das crianças projetos de integração social. Se a escola trabalhar de forma transversalmente, planejar projetos que visem desenvolver essa questão humana, a ação humana, a prática humana, a vivência humana e o respeito ao próximo... Projetos assim são muito bons (Professora Autonomia).

O reconhecimento das professoras pesquisadas sobre a importância das Competências Socioemocionais no ambiente escolar, bem como a participação da escola com métodos e ações que vão além do currículo, demonstram a preocupação e o desejo delas por uma aprendizagem alicerçada no exercício da cooperação e do diálogo.

Além disso, a escola deve proporcionar espaços de múltiplas aprendizagens, aproximando o aluno do seu cotidiano e garantindo que os valores construídos nesse ambiente de ensino façam sentido em sua formação. Para que a aprendizagem possa, de fato, ocorrer, é necessário um ambiente adequado, baseado em relações de acessibilidade, confiança, respeito mútuo e sinceridade (Zabala, 2010).

Ao investigar se as professores compreenderam que o uso das Competências Socioemocionais tornava a aprendizagem mais significativa para os alunos, a pesquisa revelou que os quatro docentes concordam que essas competências, mesmo aplicadas de forma transversal, trazem eficiência para o desenvolvimento da aprendizagem "por que a partir do momento que o aluno chega e ele consegue entender que ali nós estamos em um ambiente onde ele tem a liberdade de expressar o que ele está passando e sentindo, que ele consegue ser compreendido. Com certeza esse aluno, vai se sentir apto e confortável a uma aprendizagem mais significativa" (Professora Empatia).

Já a Professora Autocuidado afirma que "Sim, porque ele vai ter um resultado melhor. Ao trabalhar as emoções a pessoa passa a se sentir valorizada, se sentir importante e capaz de fazer aquilo. Pois, uma pessoa desestruturada emocionalmente não rende, não aprende se fecha se coloca em pensamentos negativos de não conseguir e produzir e acaba não produzindo. Então é necessário ter esse equilíbrio para haver aprendizagem".

Nesse sentido, a partir das falas das professoras, entendemos que, no processo de aprendizagem dos alunos, o uso das Competências Socioemocionais, articulado com os conteúdos, torna o ensino e a aprendizagem mais prazerosos tanto para o aluno quanto para o professor. Ajudar os alunos a aperfeiçoar sua autoconsciência, acessível e confiança, gerenciar suas emoções, promover a empatia por meio do diálogo e refletir sobre suas ações resulta não apenas em um comportamento mais eficaz, mas também em uma melhoria no desempenho acadêmico. Essa sensibilidade por parte do docente é um primeiro passo para a construção de um relacionamento estável e produtivo entre professor e aluno.

4.1.2.2 O uso das competências socioemocionais na redução do Bullying

A prática do *bullying* tem sido uma das queixas mais presentes no cotidiano das escolas, assim como outros tipos de violência. Ao questionarmos as professoras sobre o uso das Competências Socioemocionais na redução do *bullying* e do preconceito em sala de aula, as docentes afirmaram que, apesar de ser um tema recorrente, elas conseguem, sim, usar das Competências Socioemocionais.

> Eu repreendo e mostro a realidade, porque só a repreensão ela não surte efeito. A gente tem que trabalhar com a conscientização, que é realmente você se colocar no lugar do outro (Professora Empatia).
>
> Vai muito diálogo, quando eu vejo qualquer coisa diferente, eu já pergunto o que foi que aconteceu. Converso e alerto que a gente não pode e não sabe

> como o outro amanheceu o dia, o outro pode estar triste, pode ter acontecido um problema em casa, então a gente não pode ter preconceito e nem discriminar (Professora Autoconfiança).
>
> Eu acho que diminui porque nós trabalhamos muito a questão do respeito com o outro. Fazer com que eles pensem e se coloquem no lugar do outro. Será que é legal fazer isso com o coleguinha? E se fizessem comigo? Será que eu iria gostar? Então quando eu percebo converso, chamo atenção e promovo rodas de conversas para que a gente possa solucionar o problema (Professora Autonomia).
>
> Nossos alunos são em sua maioria oriundos da periferia, então eles têm um linguajar e um comportamento que acaba afetando os outros colegas. Seja colocando apelidos ou falando termos pejorativos. Então eu busco conversar com eles, fazer rodas de conversas para conscientizar eles a se colocarem no lugar do outro (Professora Autocuidado).

Essa discussão sobre o combate ao *bullying* no ambiente escolar por meio das Competências Socioemocionais deve ser evidenciada em nosso estudo, pois buscar soluções e ter domínio para enfrentar problemas como esse é um papel fundamental das instituições de ensino. Percebemos, nas falas dos docentes, que elas fazem uso das competências 8 e 9 da BNCC ao trabalhar a empatia por meio do diálogo, buscando lidar com as opiniões dos alunos sobre seus colegas e possíveis problemas que possam ter. Além disso, colocam em prática estratégias de resolução de conflitos, promovendo, por meio de rodas de conversas o respeito mútuo.

Compreendemos que o trabalho com as Competências Socioemocionais nas salas de aula e em outros ambientes da escola não vão resolver magicamente todos os problemas, mas pode promover soluções e ajudar a promover a autocrítica nos alunos, levando-os a pensar sobre quais comportamentos desenvolvidos por eles podem violar a privacidade e causar mal-estar nos outros colegas.

Del Prette e Del Prette (2022, p. 162) evidenciam que as falhas no desenvolvimento das Competências Socioemocionais favorecem a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar, “a ausência em habilidades específicas como autocontrole, empatia, assertividade e solução de problemas interpessoais estão associados à prática do *bullying*”.

Ainda segundo os autores, uma escola interessada em prevenir e combater esse tipo de violência deve promover o aprimoramento das habilidades sociais dos alunos e dos valores a eles associados. Aos docentes e à escola cabe o papel de atuar como parceiros junto com as famílias na prevenção dessa violência que causa danos irreversíveis em muitos alunos.

4.1.2.3. Dificuldades docentes acerca das competências socioemocionais

A escola em si já é um local onde ocorre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, pois é um espaço onde inevitavelmente ocorrem experiências nos diferentes campos da vida do aluno, e o grande desafio é promover o desenvolvimento desatas competências de maneira positiva, eficaz e com intencionalidade (Pinto e Raimundo, 2016).

Nesse contexto, ao questionarmos as quatro professoras sobre dificuldades em trabalhar as Competências Socioemocionais em sala de aula, identificamos que, apesar de conhecerem algumas práticas externas ao desenvolvimento dessas competências, elas ainda enfrentam desafios quanto à inclusão desse trabalho em seu planejamento e principalmente a falta de formações voltadas para o desenvolvimento dessas competências.

Os relatos nos permitem entender a necessidade de se discutir o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na formação dos docentes, seja ela inicial ou continuada.

> "A única dificuldade é realmente a inclusão dentro do planejamento, porque muitas vezes ela acaba ficando de fora do planejamento. Ela acontece muitas vezes devido a determinadas situações que acontecem onde você para, o que você planejou e muda totalmente a sua aula, vai trabalhar com o emocional das crianças para que elas possam voltar ao aprendizado. E falta tempo, também, por que nós temos uma demanda de conteúdos a cumprir" (Professora Empatia).

> Tenho não. Por exemplo, se eu vou trabalhar a flora, eu trabalho o cuidado com a natureza, os animais. De forma que o aluno perceba que devemos ter cuidado e responsabilidade não só com os seres humanos, mas também, com os animais e as florestas. Vou incluindo no conteúdo de acordo com a necessidade. Eu acho interessante e pertinente que tivesse formações que nos ajudassem a ampliar os conceitos acerca destas competências. O que vem da rede deixa a gente muito limitada para trabalhar, nós professores é que vamos incluindo em nosso planejamento (Professora Autoconfiança).

> Eu não tenho dificuldades, mas penso que nas formações, deveriam introduzir mais uso dessas competências socioemocionais. Por exemplo, na matemática que é a disciplina que eu trabalho a questão dos jogos, eles devem ser trabalhados em colaboração, no coletivo. Essas práticas vão ajudar com as habilidades emocionais dos alunos, ajudando eles a interagir e participar. Então penso que se nas formações eles trabalhassem o prático na matemática, os alunos iriam se desenvolver mais e sentir integrados, uma vez que estariam trabalhando em grupos (Professora Autonomia).

> O que a gente repassa aos alunos é um pouco da nossa própria vivência. Então, o professor tivesse um aprofundamento teórico, com certeza ele conseguiria fazer um planejamento com essas competências (Professora Autocuidado).

A BNCC propõe que a educação brasileira deve se voltar para a formação humana e integral dos alunos, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As Competências Socioemocionais são essenciais para essa formação. Embora a implementação dessas competências esteja prevista nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, os discursos das docentes apontam para uma carência na inserção destas (Brasil, 2018).

As falas das docentes indicam que o trabalho com as Competências Socioemocionais geralmente ocorre em situações que exigem intervenção, principalmente em conflitos entre alunos, ou seja, de forma informal e na maioria das vezes não está inserido no planejamento.

A ausência da prática de aliar os conteúdos disciplinares às Competências Socioemocionais por meio de atividades colaborativas, trabalhos em grupo e reflexões sobre autoconhecimento ou tomada de decisões responsáveis impacta diretamente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Embora as professoras busquem estrategicamente instiga-los através das suas próprias vivências, elas sentem essa necessidade de uma orientação acerca dessa temática.

Compreendemos que desenvolver intencionalmente as Competências Socioemocionais não significa apenas ministrar aulas específicas sobre o tema. No entanto, é fundamental que o docente tenha domínio e conhecimento para apresentar aos alunos as competências que serão trabalhadas em determinada aula e explicar como elas serão trabalhadas naquela aula, e, dialogar como elas influenciam no seu processo de aprendizagem.

Nessa conjectura, Santos (2020, p. 117) afirma que “não se ensina o que não se sabe e não se ensina de forma exitosa se não houver uma transformação didática de tais conteúdos, a falta de diálogo entre essas dimensões do saber prejudica significativamente o processo de ensino e aprendizagem”.

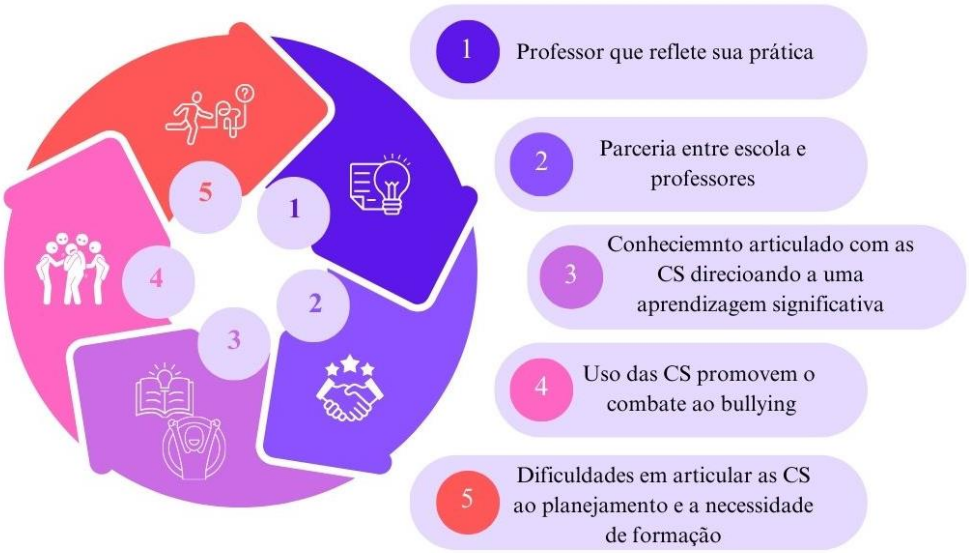
Dito isso, ao elaborar seu planejamento e suas estratégias de ensino, o professor precisa considerar como oferecer mais oportunidades para que os alunos mobilizem a competência em foco naquela aula e possam aprender sobre si mesmos ao longo do processo. Para que isso ocorra, é necessário refletir acerca dos currículos e de como está sendo inserido nas propostas curriculares das escolas.

Nesse contexto, Gonçalves e Deitos (2018) discutem que a formação pautada em competências faz parte de um conjunto de reformas curriculares cujo objetivo é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O currículo holístico baseia-se na aprendizagem não apenas de conhecimentos acadêmicos, mas também no desenvolvimento de habilidades específicas voltadas ao caráter.

A implementação da BNCC nos currículos escolares visa a uma formação alinhada às demandas da educação no século XXI. Para isso, é essencial que as instituições de ensino direcionem seu olhar para as necessidades reais do seu contexto e ofereçam formação contínua aos docentes, garantindo que a aprendizagem esteja alicerçada nas competências de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é possível formular um currículo eficaz e que, de fato seja colocado em prática. "[...] Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana, de forma transversal e integradora" (BNCC, 2018, p. 19).

Assim, na Figura 12 apresentamos um esquema que ajuda a delinear acerca das Competências Socioemocionais: o professor como mediador da aprendizagem sintetizando a uma melhor compreensão do que foi discutido ao longo desta subcategoria.

Figura 12: Competências socioemocionais: o professor como mediador da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ao refletirmos sobre os relatos das docentes nesta subcategoria, concluímos que as Competências Socioemocionais, ao serem trabalhadas na escola e no ambiente das salas de aula, devem ser mediadas por um professor que reflete sobre sua prática. Ou seja, um facilitador/mediador do conhecimento que busca oferecer aos alunos não apenas o ensino dos conteúdos, mas também os conhece e os orienta por meio de práticas e habilidades de ensino que direcionem a uma aprendizagem reflexiva em um contexto de múltiplas interações.

Como bem sinalizam Zabala e Arnau (2010, p. 137), “ensinar competências implica saber intervir em situações reais que, por serem reais, sempre serão complexas”. Ou seja, o professor promove as competências a partir das vivências e necessidades de seus alunos, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes diante dos desafios pela sociedade globalizada.

Para tal, a escola pode ser uma forte aliada no desenvolvimento das CSE e deve colaborar com os docentes a fim de efetivar sua aplicabilidade no espaço de aprendizagem. Assim, adaptações são permitidas para a adequação ao currículo, garantindo que essas novas propostas deixem os docentes aptos a proporcionar um trabalho de qualidade, bem como proporcionem espaços de aprendizagem que se aproximem dos seus alunos da rotina do dia a dia, favorecendo a construção de valores que façam sentido na sua formação. Para que isso ocorra, é necessária a articulação dos conteúdos e do conhecimento produzido com a mediação do CSE, o que direciona a uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

O professor, como mediador das CSE, deve ter domínio e embasamento teórico para aplicar, de forma consciente, o desenvolvimento dessas competências em sua prática, pois o uso dessas habilidades está diretamente ligado à eficácia no combate ao *bullying* nos espaços educativos. As docentes, mesmo que de forma indireta, por meio do diálogo, propõem em suas aulas estratégias que fomentem o autoconhecimento, a empatia, o pensamento crítico, a argumentação, dentre outras competências fundamentais apontadas pela BNCC e que estão ligadas diretamente no combate ao *bullying*.

Ao mediar as Competências Socioemocionais em sala de aula, o docente não está sujeito às dificuldades e desafios que essa proposta pode ocasionar no ambiente escolar. Na maioria das vezes, os profissionais estão com sua prática restrita à demanda de conteúdos formais apresentados nos currículos e não fornecem esses conteúdos específicos ao uso das Competências Socioemocionais. Essas dificuldades estão relacionadas à falta de tempo para incluir essa temática em seu planejamento e, ao mesmo tempo, à ausência de uma formação sólida e consistente que direcione sua prática pedagógica no que tange a essas competências.

Concordando com o exposto, Abed (2014, p. 113) afirma que o processo de formação docente “deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático: o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar de seus alunos”.

A ideia de trabalhar as Competências Socioemocionais no âmbito das salas de aula e das escolas não é substituir a aprendizagem dos conteúdos previstos nos currículos tradicionais, mas sim articular esses conhecimentos para contemplar uma aprendizagem integral, que tenha a mesma intencionalidade no ambiente escolar. Assim, no capítulo seguinte, apresentamos as

análises da segunda categoria, na qual expomos algumas estratégias de ensino pautadas nas Competências Socioemocionais.

Capítulo 5

ESTRATÉGIAS PARA SE EDUCAR ATRAVÉS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



ESTRATÉGIAS PARA SE EDUCAR ATRAVÉS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

> Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais (Alves, 1994).

Neste capítulo, apresentamos a categoria Caminhos para o Desenvolvimento Socioemocional na Escola e Estratégias para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Escola do Século XXI, na qual descrevemos as oficinas de aprendizagens realizadas com os alunos no Projeto de Intervenção.

Essas oficinas caracterizam-se como um conjunto sistematizado de estratégias metodológicas de ensino, cujo objetivo foi promover o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ambiente escolar, com destaque para o comportamento construtivo dos estudantes. Sua realização fomentou subsídios para uma educação integral e humanizadora, que se preocupa em estimular emoções e sentimentos tanto quanto a intelectualidade e o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, iniciamos este capítulo com as palavras de Alves (1994), ao afirmar que "o exercício de ensinar é um exercício de imortalidade". Ao refletirmos nessa perspectiva, compreendemos que o professor é o responsável por manter a magia na aprendizagem de seus alunos. Entendemos que o docente é peça-chave na articulação do desenvolvimento das Competências Socioemocionais e cognitivas, sendo responsável por mediar práticas de conhecimentos, valores e atitudes necessárias para formar alunos de maneira integral, com conhecimentos que viabilizam seu relacionamento com os outros e consigo mesmo.

Ao mesmo tempo, permite que atinjam seus objetivos, estando preparados para enfrentar as diferentes situações impostas pela sociedade. Parafraseando Ausubel (2003), o docente é um facilitador da aprendizagem que necessita promover estratégias receptivas, lúdicas e interessantes, capazes de ancorar novas aprendizagens.

Nesse contexto, foi apresentado o desenvolvimento das oficinas de intervenção realizadas com os alunos da Educação Básica. Ressaltamos que essas oficinas foram de extrema importância para a obtenção dos dados necessários à compreensão do nosso objeto de estudo. As observações realizadas durante a intervenção no interior das salas de aula, aliadas ao uso do diário de campo, nos proporcionaram entender e analisar o comportamento dos nossos

participantes, as situações vividas no contexto escolar e como se constroem na realidade em que atuam.

Ao promover estratégias para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas, nos propomos a colocar na prática a escuta e o acolhimento da pluralidade de saberes e vivências, bem como a identificação e o reconhecimento das emoções pelos alunos, fortalecendo seus vínculos na sala de aula e no ambiente escolar. Isso se vincula diretamente à sua aprendizagem e à sua construção enquanto sujeitos críticos e reflexivos.

Diante disso, para uma melhor compreensão desta categoria, dividimos as 13 oficinas trabalhadas em quatro grupos, de acordo com as Competências Socioemocionais definidas pela BNCC: autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e autonomia, conforme mostra a Figura 13.

Embora cada oficina esteja direcionada a mais de uma competência, procuramos articula-las mais próximas. Assim, nossas análises nos direcionam ao desenvolvimento de atividades que promovem o envolvimento integral dos alunos por meio dessas estratégias de aprendizagem, fundamentadas no compartilhamento de experiências e vivências acolhedoras de forma intencional e pedagógica, fomentando, assim, o desenvolvimento das Competências Socioemocionais e cognitivas em direção a uma educação integral.

Figura 13: Caminhos para o desenvolvimento socioemocional na escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No decorrer desta categoria de análise, descrevemos as oficinas realizadas no Projeto de Intervenção no âmbito da escola, que permitiram o desenvolvimento de Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As sessões fazem referência a cada Competência Socioemocional proposta pela BNCC. Agrupamos as oficinas com seu nicho de competências compatíveis, mas, ao desenvolver as estratégias de aprendizagem de cada uma, o professor poderá trabalhar diferentes competências, incluindo as socioemocionais.

5.1 Estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola

Entendemos que a sala de aula deve ser um espaço de construção e fortalecimento da subjetividade dos alunos e que o processo de desenvolvimento da aprendizagem deve ser direcionado tanto ao caráter intelectual quanto ao emocional, uma vez que ambos refletem na personalidade do aluno em sua totalidade e nas relações construídas no processo de ensino e aprendizagem.

Ao refletir sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais para o sucesso da aprendizagem escolar, Abed (2014, p. 8) evidencia que o "chão da escola" precisa se transformar, mas é certo que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir o papel de protagonistas privilegiados enredo deste, o que não é tarefa fácil, nem simples". Ou seja, é necessário que o docente compreenda que não basta ter os conhecimentos acadêmicos necessários para ensinar, é preciso ir além dessa visão, tendo consciência da necessidade de envolver os alunos, refletindo acerca de suas práticas e das aprendizagens desenvolvidas e, sobretudo, mediando estratégias de aprendizagem colaborativas a fim de promover o pensamento crítico e a curiosidade do aluno.

Nesse viés, sobre as competências essenciais à educação Gómez (2011) enfatizou que são competências fundamentais aquelas que a escola deve procurar desenvolver em todos os estudantes, ou seja, aquelas competências imprescindíveis que todos os indivíduos devem enfrentar para enfrentar a exigência dos diferentes contextos de sua vida de cidadãos.

Partindo dessa compreensão do autor e a fim de promover o desenvolvimento dessas competências indispensáveis para a formação dos estudantes, elaboramos estratégias de aprendizagem que visam desenvolver nos alunos, por meio da prática intencional do professor, não apenas a efetivação dos conhecimentos cognitivos, mas também das Competências Socioemocionais, contribuindo para a melhoria da formação desses jovens.

Assim, a apresentação das estratégias de aprendizagem foi realizada a partir da análise descritiva das oficinas, distribuídas em quatro grupos de competências, conforme apresentado

na Figura 13. Buscamos relatar os acontecimentos, vivências e experiências adquiridas pelos alunos na prática das atividades, possibilitando o desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

5.1.1 Autogestão

Neste primeiro grupo de análise sobre as Competências Socioemocionais, foram agrupadas nas oficinas 6, 10 e 11 do Projeto de Intervenção. A oficina 6, denominada "Pó Mágico" (Apêndice G), dialoga com as competências 2, 3, 5, 6 e 7 da BNCC[11]. Ao trabalhar essa atividade, o aluno desenvolve Competências Socioemocionais externas para o foco, a assertividade, a imaginação e a imaginação criativa e interesse artístico.

O objetivo desta oficina é estimular nos educando a curiosidade, a capacidade de exploração e, principalmente, a imaginação criativa. O desafio dessa atividade é manter o aluno focado e engajado na narrativa elaborada pelo docente, enquanto ignora possíveis distrações (como conversas paralelas na turma) e expressar, por meio de uma atividade artística o que imaginaram.

Ao iniciar a oficina, propomos um momento de relaxamento, solicitando aos alunos que se deitassem no chão de forma confortável e fechassem os olhos. Explicamos que jogaríamos sobre eles um "pó mágico" e pedimos que prestassem atenção à própria respiração (Figura 14). O professor, como mediador da aprendizagem, atua como facilitador e guia nessa atividade, orientando os alunos. Assim, conduzimos-os com frases como: Observem sua respiração: o ar entra pelo nariz e desce até o abdômen. Soltem o ar devagar pelo nariz e tentem respirar bem devagar, inspirem o ar, e aos poucos, vão soltando.

[11] Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 5:Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).

Figura 14: Atividade “pó mágico”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Após esse relaxamento, pedimos aos alunos que continuassem de olhos fechados e imaginassem que estavam iniciando uma viagem por meio de sua imaginação. Mediamos à atividade com os seguintes comandos: imagine que você está entrando em um foguete ou uma nave que pode te levar a um lugar encantado. Idealize como seria esse lugar, que lugar seria esse? O que teria nesse lugar? Se você pudesse levar alguém com você nesta viagem, quem você escolheria? Agora, a missão de vocês é entrar no foguete ou nave que os levará a esse lugar encantado.

Em seguida, continuamos conduzindo a atividade: Agora que você já decidiu para onde vai e com quem vai, imagine que seu foguete ou nave começa a subir. Vai subindo e você começa a enxergar as nuvens e passarinhos. O dia está ensolarado ou chuvoso? O que você ver lá embaixo? O mar? A floresta? As casas? Veja como tudo parece tão pequenininho daqui de cima.

Agora, seu foguete ou nave começa a descer para pousar no lugar que você escolheu. Observe como esse lugar parece, e o quanto você sonhou em estar ali. O que será que tem de legal nesse lugar? Está quente ou frio? Veja se estiver ventando ou sem vento. Mas chegou o momento de partir, se despeça desse lugar e vá caminhando com a pessoa que escolheu para seu foguete ou nave e com segurança voltem para casa.

Após realizar os comandos, pedimos que os alunos abrissem os olhos bem devagar e se sentassem, formando uma roda. Em seguida, direcionamo-los para a elaboração de uma atividade artística para representar o que imaginaram e sentiram ao longo dessa viagem conforme as Figura 15 e 16.

Figura 15: Desenho da atividade “pó mágico”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 16: Desenho da atividade “pó.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Os alunos foram compartilhando os lugares que imaginaram, fornecendo detalhes e fazendo referência aos comandos dados ao longo da atividade. Pedimos que compartilhassem um pouco sobre como foi vivenciar essa experiência. Aqui, o docente pode explorar diferentes perguntas, colocar uma música para tornar o ambiente mais agradável e fazer com que a aprendizagem seja prazerosa e significativa. Nossa sugestão é que o docente mantenha o foco no diálogo e estimule os alunos a pensar, refletir e, sobretudo, usar a imaginação.

Ao desenvolver essa atividade, percebemos a carência de práticas como essa no dia a dia dos alunos. Durante o processo de criação dos desenhos, eles contaram que gostaram muito das atividades propostas, pois eram diferentes e foram além da simples cópia de exercícios no caderno (Anotações do diário de campo).

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de fortalecer a formação docente para que os professores possam refletir sobre sua prática e atuação em sala de aula. Sobre esse processo de reflexão sobre o ensino, Santos (2020) evidencia que o professor que não se importa com seus alunos terá dificuldades em sua prática, prejudicando seu trabalho à mera reprodução de conteúdo. No entanto, os alunos não vão à escola apenas para aprender conteúdo.

Na oficina 10, intitulado “Respirando com a Natureza” (Apêndice K), o objetivo foi dar continuidade a diferentes práticas de exercícios respiratórios. As competências da BNCC desenvolvidas foram os números 2, 3, 5, 6 e 7. Ao participar dessa atividade, os alunos fortalecem as Competências Socioemocionais ligadas ao foco e à atenção, gerando benefícios para a aprendizagem, flexibilidade o estresse e promovendo um ambiente tranquilo.

No contexto escolar, muitas são as situações de estresse que levam alunos e professores a se sentirem sobrecarregados e ansiosos. Mediar atividades que permitam aos estudantes a

tolerância ao estresse e à frustração faz parte do desenvolvimento das Competências Socioemocionais na sala de aula.

Dessa forma, iniciamos a oficina solicitando que os alunos formassem uma roda, ficassem em duplas e prestassem atenção em suas respirações (Figura 17). Perguntamos: Eles estavam puxando o ar pelo nariz ou pela boca? Soltava o ar pelo nariz ou pela boca? Passavam mais tempo inspirando ou expirando? O que acontece com o ar que inspira? Para onde ele vai?

Figura 17: Atividade “respirando com a natureza”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Após essa atividade inicial, explicamos que podemos respirar de diferentes maneiras e que, na maioria das vezes, não observamos como estamos respirando. Assim, para a próxima atividade, era necessário manter o foco e usar a imaginação. Então, começamos a mediar, dando os comandos: Como será a respiração do urso? Vamos fingir que somos um urso e respirar como ele. Agora imagine que você é uma cobra: como é o som que as cobras fazem? Como será que elas respiram? Sugerimos que o aluno seja o centro do processo de execução das atividades, permitindo que falem e expressem como imaginam o som dos animais.

Dando continuidade à prática da respiração, solicitamos que fizessem a respiração chamada “tromba de elefante”. Para isso, eles deveriam ficar em pé, com os pés afastados, juntar os braços e entrelaçar as mãos. Deveriam deixar os braços caídos à frente do corpo, como a tromba de um elefante, e inspirar pelo nariz, levantando os braços lentamente.

Durante esta atividade, os alunos interagiram bastante, interagiram e estavam confortáveis, participando da atividade de forma prazerosa.

Em seguida, pedimos que fingissem ser coelhos em um jardim, farejando uma flor e dando três farejadas pelo nariz. Para interromper a atividade respiratória, solicitamos que

imaginassem ser um macaco. Eles deveriam se sentar de pernas cruzadas, coçar-se e colocar as mãos na barriga, inspirando pelo nariz e estufando o abdômen. Durante a execução da atividade, muitos alunos perguntaram se poderiam imitar os filhos dos animais, os deixamos à vontade para usar a imaginação.

Ao término do exercício de respiração, realizamos uma roda de conversa para reflexão, de forma coletiva, sobre o impacto de realizar diferentes tipos de respiração e sobre como se sentiram durante a atividade. Eles mencionaram que foi divertido imitar a respiração dos animais e que nunca tinham parado para pensar no som da respiração dos bichos. Nessa perspectiva, Zabala e Arnau (2010) afirmam que o caráter procedimental das competências, ou seja, o saber fazer implica um conhecimento e uma atitude, permitindo que os alunos participem, interajam e aprendam por meio da prática.

Questionamos como eles estavam se sentindo antes do exercício de respiração dos animais. Eles prontamente responderam que estavam com preguiça, desanimados e indispostos. Em seguida, perguntamos como estávamos após a atividade. Alguns mencionaram estar mais animados, pois sorriram durante o exercício e outros estavam mais relaxados e focados.

Ao promover essa atividade com os alunos, compreendemos que trabalhar as emoções por meio da respiração contribui para o desenvolvimento da criatividade e faz com que eles se sintam acolhidos na escola e na turma, possibilitando a aplicação prática de suas aprendizagens. Para que os objetivos desejados sejam alcançados pelo professor, é necessário que os alunos acreditem em sua capacidade e se sintam motivados. Dessa forma, o professor precisa ter competência para promover a autoconfiança de seus alunos.

Na oficina 11, intitulada “O que Contam as Histórias em Quadrinhos”, nosso objetivo foi estimular nos alunos a prática da leitura, da escrita e da criatividade por meio do trabalho em grupo. Essa estratégia de aprendizagem está diretamente ligada às competências 2, 5, 6, 7 e 10 da BNCC[12]. Promovendo o desenvolvimento das Competências Socioemocionais relacionadas ao foco, organização, imaginação criativa e social.

---

[12] Brasil, *loc Cit*. Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).

O propósito desta atividade cognitiva é articular à competência com a Competência Socioemocional, pois entendemos que ambas devem ser integradas para ampliar a aprendizagem dos alunos. Assim, é possível garantir que ambas as abordagens sejam adequadas para sua formação e possam ser aplicadas tanto na escola quanto na sociedade.

Com isso em mente, buscamos estimular nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita, além de promover o trabalho em equipe, incentivando a comunicação e a interação para alcançar um objetivo comum. Nesse contexto, antes de iniciar a atividade proposta, realizamos um diálogo com os alunos para compreender seus conhecimentos prévios sobre gibis. Fizemos alguns questionamentos, como: Vocês gostam de gibis? Já leram alguma coisa? Já estudaram os gibis como gênero textual? Quais temas de gibis vocês mais gostam?

Abrimos espaço para os alunos responderem às perguntas que foram direcionadas a eles. Primeiramente, a reação dos alunos em relação aos gibis foi muito satisfatória, pois percebemos que esse tipo de leitura chamou a atenção deles. A maioria informou que já havia lido gibis e que gostava bastante. Esse contato prévio dos alunos com a proposta de leitura que nos trouxe é de grande importância, pois revela que eles já possuem certa familiaridade com o conteúdo que iríamos trabalhar.

Iniciamos a atividade dividindo a turma em grupos e solicitamos que cada grupo escolha um guia para realizar a atividade. Após a escolha, pedimos aos alunos que realizassem a leitura e selecionassem uma única história para ser trabalhada em grupo Figura 18. Nesse momento, o professor, como mediador, deve auxiliar no diálogo, pois houve divergências quanto à escolha da história. Aqui, percebemos o uso das Competências Socioemocionais a partir do momento em que os alunos precisam ouvir o outro e aceitar opiniões diferentes e diversas.

Figura 18: Leitura de Gibis em grupo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Após a leitura das histórias, solicitamos que os alunos recontassem a história escolhida e a ilustrassem. Para isso, deveriam conversar e escolher um colega para redigir o texto, enquanto os demais ajudavam na reescrita. Deixamos os alunos à vontade para fazer essa divisão, podendo também escolher um colega para realizar a ilustração. Eles poderiam distribuir as funções de forma que todos participassem. O professor, enquanto mediador da aprendizagem, deve estar presente, observando, interagindo e auxiliando quando necessário.

Alguns alunos ficaram envergonhados de apresentar sua história para todos, enquanto outros prefeririam apenas ler. Um único grupo optou por apresentar uma história em formato de dramatização. Foi um momento de interação, partilha e troca de experiências entre alunos e professores. Logo após a leitura, nos reunimos em uma roda de conversa para socializar sobre a atividade desenvolvida. Nossa intenção foi compreender a percepção dos alunos: O que acharam da atividade? Tiveram alguma dificuldade? Quais emoções sentiram ao desenvolver uma atividade em grupo? Foi difícil trabalhar em equipe? Foi fácil ouvir a opinião do outro?

Como esperado, a atividade foi bem aceita pelos alunos. Em seus relatos, a maior dificuldade foi trabalhar em conjunto com os colegas, pois nem todos tinham a mesma opinião e, por vezes, não concordavam. No entanto, era necessário chegar a um consenso para realizar a atividade. Assim, saber ouvir a opinião do colega é de grande importância (Anotações do diário de campo).

É importante ressaltar que essa atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos se organizaram em grupos, escolheram uma história, realizaram a leitura e, em seguida, recontaram-na e a ilustraram. No segundo momento, preparamos a apresentação da história para toda a turma, podendo utilizar expressão corporal ou apenas dividir o texto para leitura conjunta. Fica a escolha do docente realizando a atividade em um único dia ou distribuída ao longo de mais dias.

Ao longo dessa atividade, observamos o equilíbrio entre o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, demonstrando que ambos estavam presentes no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Machado (2016) ressalta a importância dos aspectos cognitivos no desenvolvimento das Competências Socioemocionais, destacando a necessidade de considerar valores, atitudes e a capacidade do indivíduo de aplicá-los em diferentes contextos.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da aprendizagem envolve tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais, estabelecendo uma ligação direta entre as relações interpessoais e as emoções que influenciam o ensino e a aprendizagem significativa e integral dos alunos (Abed, 2014).

Nossas estratégias podem ser adaptadas conforme o contexto e as necessidades do ambiente de aprendizagem. É essencial garantir que os estudantes consigam compreender o que sentem e pensam, cultivando valores e estando abertos a ouvir e se colocar no lugar do outro, seja por meio de experiência individual ou em grupos.

5.1.2 Autoconhecimento e autocuidado

Acerca deste grupo de competências, agrupamos as oficinas 1, 2 e 3. Assim, a oficina 1, denominada "Diário de Bordo" (Apêndice B), dialoga especificamente com as competências 2, 7 e 8 da BNCC[13]. Ao desenvolver essa atividade, os alunos trabalham as Competências Socioemocionais voltadas para autoconfiança, organização, foco e imaginação criativa.

Nessa atividade, o objetivo foi avaliar as dificuldades que temos em falar sobre nós mesmos, principalmente quando se trata de apontar nossas qualidades e defeitos. Em relação à aprendizagem desenvolvida nessa oficina, o intuito é fomentar não educar a curiosidade para aprender e se conhecer, bem como promover a construção do autoconhecimento, permitindo que ele identifique suas próprias emoções e sentimentos.

Ao mesmo tempo, a oficina permite que os alunos reconheçam em si e nos colegas um senso de pertencimento ao mesmo grupo, identificando possíveis diferenças e semelhanças pontuais entre seus pares. Tudo isso ocorre por meio de experiências que promovem a autorreflexão e o autoconhecimento. Iniciamos a prática da primeira oficina com os alunos e, antes de executar as atividades, fizemos uma breve apresentação e explicamos o que iriamos fazer.

Por se tratar do primeiro contato com os alunos, realizamos uma dinâmica para conhecê-los melhor e tornar o ambiente mais acolhedor.

A dinâmica realizada foi a "Teia de Aranha", na qual os alunos teciam uma teia com um fio de lã. Cada um falava seu nome e jogava o novelo para um colega. Assim, à medida que iam tecendo a teia, todos se conheciam melhor (Figura 19).

---

[13]Brasil, *loc Cit*. Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Brasil, 2018, p. 9-10).

Observamos que, durante a execução da dinâmica, alguns alunos tiveram dificuldade em segurar a lã e jogá-la para o próximo colega. Nesse momento, alguns se propuseram a ajudar e mostrar como deveria ser feito. Aqui, conseguimos identificar o uso das Competências Socioemocionais, evidenciado pela colaboração para ajudar o próximo a executar uma atividade comum a todos. Ou seja, o grupo criou soluções e caminhos para atingir o objetivo proposto. Praticar a colaboração é essencial para a formação da consciência social, já que todo trabalho necessita da cooperação para ser feito.

Figura 19: Atividade “teia de aranha”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Nesse contexto de aprendizagem, o professor mediador deve manter um olhar atento e sensível ao todo, a fim de observar todos os alunos durante a atividade e ouvir não apenas o que está aqui, mas também o que é sentido, compreendendo de forma cuidadosa os valores dos alunos, a sua linguagem e expectativas.

Colaborando com esse pensamento, Carvalho (2007) evidencia que o professor, como mediador pedagógico, define um conjunto de ações determinantes para os rumos do processo educativo, sendo responsável pelos recursos dessa prática educativa.

Após todos os alunos jogarem a lã e se identificarem foi questionado a eles se daria certo fazer aquela atividade sem ajuda dos outros colegas? Imediatamente eles responderam que não, pois era necessário do outro para que a teia se formasse. E a partir daí, questionamos se nas atividades desenvolvidas em sala eles pediam ajuda ou colaboravam com quem estava precisando, foi um momento de partilha e de escutar o que os alunos tinham para compartilhar.

Ao término da dinâmica, realizamos a atividade do workshop “Diário de Bordo”. Assim, explicamos aos alunos a intenção desse diário, que era proporcionar um maior autoconhecimento (Figura 20). Foi disponibilizado um diário para cada aluno, e eles foram respondendo às questões em suas respectivas páginas. É importante ressaltar que o diário (Apêndice O) proposto nessa atividade não consiste em anotações diárias, mas sim em reflexões pontuais sobre si mesmos.

Figura 20: Atividade “diário de bordo”.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Na primeira atividade do diário, os alunos deveriam responder à pergunta: “Qual é o seu sonho?” em formato de desenho. Observamos que muitos tiveram dificuldade em realizar essa tarefa, pois alguns disseram não ter um sonho, enquanto outros afirmaram não saber desenhar Figura 21. Ao mesmo tempo, houve alunos que conseguiram transcrever seus sonhos por meio do desenho. Nesse momento, tivemos uma surpresa: um dos alunos revelou que seu maior sonho era ter facilidade em fazer amigos. Diante desse relato, julgamos pertinente fazer uma reflexão com a turma e questionamos quais eram as maiores dificuldades em fazer amizades. Abrimos espaço para que expressar o que sentiam e ouvir os colegas. Muitos relatos foram relacionados ao medo de falar com o outro, à aceitação dos colegas, a vergonha e a timidez, foram alguns dos motivos que surgiu como entrave no momento de fazer novas amizades.

Explicamos aos alunos que, no cotidiano escolar, seja na sala de aula ou em outros espaços, é importante criar oportunidades de diálogo, dispor-se a ouvir o outro e evitar exclusões, para que todos se sintam pertencentes ao ambiente. Incentivamos os alunos que gostariam de ter mais facilidade em fazer amigos a pensar em alternativas para lidar com essa situação, como cumprimentar os colegas, demonstrar interesse nos relatos dos outros e fazer

perguntas sobre gostos pessoais. Essas interações são fundamentais para fazer e manter amizades (Del Prette e Del Prette, 2022).

Figura 21: Atividade criando um “diário de bordo”.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Em outra atividade, que pedia para os alunos escreverem o sentimento que mais sentiam com frequência, uma aluna começou a chorar ao expressar que sentia saudades de sua avó, que havia falecido. Nesse momento desencadeou outros relatos, incluindo alunos que sentiram falta de pais ausentes e aqueles que expressaram tristeza por não terem com quem conversaram em casa. Ao longo das atividades, percebemos que alguns alunos demonstraram não ter um acompanhamento familiar adequado. Curiosamente, esses eram os mesmos que apresentavam dificuldades em respeito aos limites e expressavam seus sentimentos.

Ao promover essa atividade, compreendemos o quanto as relações previstas no contexto escolar precisam estar relacionadas à dimensão socioemocional, tanto nas interações professor-aluno quanto nas relações entre os próprios alunos. O que foi desenvolvido nessa atividade vincula-se diretamente à competência 8 da BNCC. Os alunos puderam conhecer melhor, compreender a diversidade humana e refletir sobre suas próprias emoções, bem como as dos outros.

Na verdade, não há como separar emoção e cognição, como lembra Fonseca (2016, p. 371) “é impossível pensar em separar a emoção da aprendizagem ou a emoção da cognição ou da razão, porque alunos e professores interagem socialmente e aprendem uns com os outros. Logo, quer a emoção, quer a cognição, devem ser enquadradas num contexto social”. Em suma, é preciso que o professor mediador crie, em sua prática pedagógica, possibilidades para o

desenvolvimento integral do aluno, trabalhando diferentes dimensões que contribuem para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais e promovendo uma aprendizagem integrada à realidade em que o aluno está inserido.

Ao final da atividade, realizamos uma roda de conversa e pedimos aos alunos que compartilhassem algumas das informações que haviam escrito, para que pudéssemos fortalecer nossos vínculos. Alguns alunos ficaram tímidos e não quiseram compartilhar seus sentimentos, enquanto outros compartilharam o que havia escrito e desenhado. Nesse momento, toda a turma manteve-se em silêncio e prestou atenção ao que seus colegas tinham a dizer, um fato importante por representar a aprendizagem da escuta, capacidade de respeitar a fala do outro.

Concluímos, na execução da oficina "Diário de Bordo", que o professor mediador deve estar capacitado para desenvolver em seus alunos as Competências Socioemocionais de forma intencional. Isso se confirma pelo fato de que muitos alunos puderam compartilhar seus sentimentos e emoções. O uso da CSE, quando trabalhadas de forma intencional e pautadas na construção de valores, direcionando a formação de cidadãos responsáveis, conscientes de suas responsabilidades com a sociedade.

A oficina 2, intitulado "Pôr as Emoções para Fora", teve como objetivo fomentar nos alunos o reconhecimento de suas fragilidades emocionais e intelectuais, bem como ensiná-los a gerenciar suas emoções sem se deixarem abater diante das dificuldades (Apêndice C). O desenvolvimento dessa oficina dialoga com as competências 2, 7, 8 e 9 da BNCC[14].

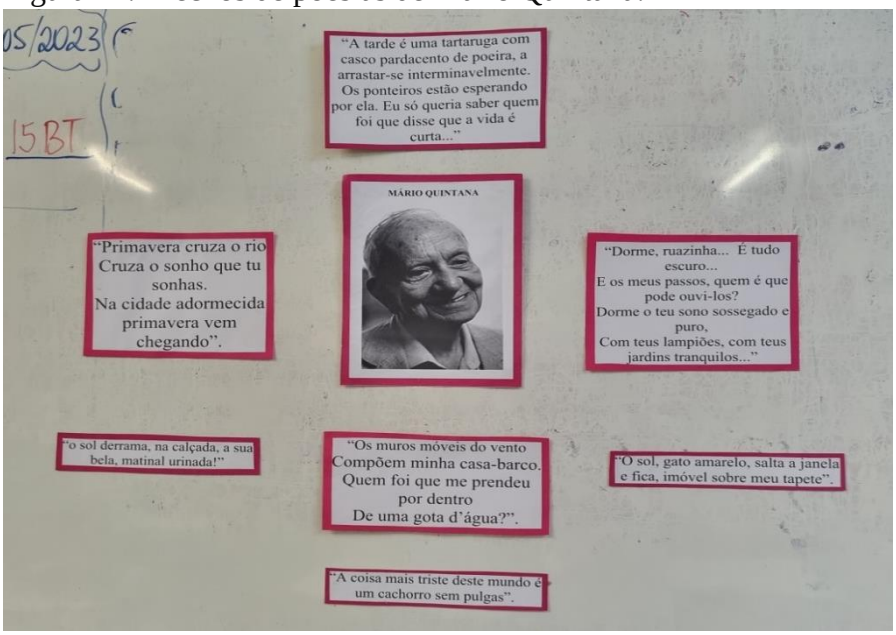
Ao propor essa atividade, sugerimos que ela possa ser articulada com a disciplina de Língua Portuguesa, bem como com qualquer outra, pois ganhamos com base na leitura de trechos de poemas do poeta Mário Quintana. Assim, trata-se de uma estratégia que faz uso das Competências Socioemocionais e pode ser adaptada e incorporada no planejamento do professor.

Iniciamos a oficina com um breve diálogo com os alunos, pois observamos que eles apreciam conversas informais antes de iniciar as atividades. Assim, questionamos se eles

[14]Brasil, *loc Cit*. Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro [...]. (Brasil, 2018, p. 9-10).

gostavam de poesia, se já escreveram algum poema ou se conheciam o poeta Mário Quintana. Após ouvi-los, obtivemos respostas diferentes, mas a maioria dos alunos não conheciam o poeta Mário Quintana. Apresentar um breve relato da vida do poeta fazia parte da atividade, então expusemos no quadro uma imagem dele e alguns trechos de seus poemas (Figura 22).

Figura 22: Trechos de poesias de Mário Quintana.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Em seguida, realizamos a leitura de sua biografia. Para uma melhor compreensão da atividade, achamos pertinente descrever os trechos dos poemas que foram selecionados para serem trabalhados nesta oficina:

> A tarde é uma tartaruga com casco pardacento de poeira, a arrastar-se interminavelmente. Os ponteiros estão esperando por ela. Eu só queria saber quem foi que disse que a vida é curta" (Quintana, 2005, p. 366).
>
> Dorme ruazinha. É tudo escuro. E os meus passos, quem é que pode ouvi-los? Dorme o teu sono sossegado e puro. Com teus lampiões, com teus jardins tranquilos (Quintana, 2005, p. 706).
>
> Primavera cruza o rio, Cruza o sonho que tu sonhas. Na cidade adormecida primavera vem chegando (Quintana, 2005, p. 716).
>
> Os muros móveis do vento, compõem minha casa-barco. Quem foi que me prendeu por dentro de uma gota d'água? (QUINTANA, 2005, p. 320)
>
> Todos esses que aí estão atravancando meu caminho, Eles passarão. Eu passarinho (Quintana, 2005, p. 732).

> A coisa mais triste deste mundo é um cachorro sem pulgas (Quintana, 2005, p. 250).
>
> O sol, gato amarelo, salta a janela e fica imóvel sobre meu tapete (Quintana, 2005, p. 660).
>
> O sol derrama, na calçada, a sua bela, matinal urinada (Quintana, 2005, p. 663).

Após a leitura da biografia, pedimos que, de forma voluntária, cada aluno fizesse a leitura de um dos trechos dos poemas mencionados. Ao final das leituras, reforçamos os significados e explicamos cada trecho para que os alunos pudessem entender o que o poeta queria transmitir e o que gostaria que eles realizassem em seguida. Pedimos, então, que representassem, por meio de desenhos, um dos trechos dos poemas que mais lhes chamaram a atenção, associando o poema com suas ideias, sentimentos e emoções.

Desenvolver essa atividade exigiu tempo, pois alguns alunos tiveram dificuldades em relacionar o poema com suas próprias ideias e em expressar, por meio da arte, o que sentiram e imaginaram. Assim, tivemos que ter paciência e atuar como mediadores ao longo de toda a atividade, explicando, conversando e buscando melhores formas de compreensão para que os alunos desenvolvessem a atividade.

Após a produção, os alunos socializaram suas produções e o que cada um havia absorvido daquela proposta. Em seguida, realizamos alguns questionamentos: de que forma os trechos das poesias afetou eles na expressão do seu desenho? É difícil falar sobre as emoções/sentimentos através da arte? Em que ponto eles se sentiram tocados pela poesia?

A partir desses questionamentos, os alunos compartilharam seus desenhos e explicaram a escolha do poema de Mário Quintana, conforme suas interpretações. Selecionamos alguns desenhos que se destacaram, como o do poema “A coisa mais triste deste mundo é um cachorro sem pulgas”

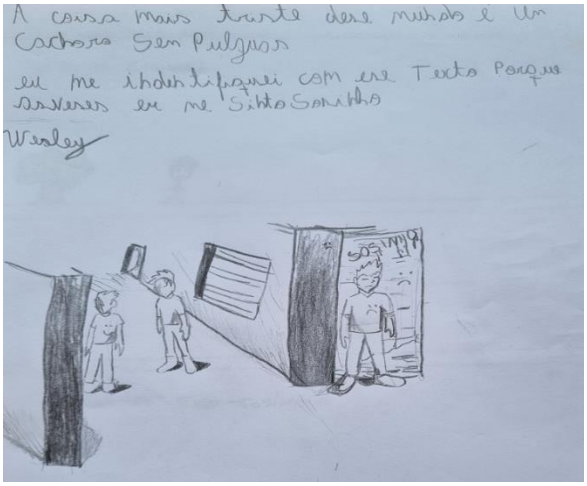
No desenho 1, um aluno relatou que se identificou com o poema porque se sente sozinho (Figura 23). Nesse momento, acolhê-lo foi nossa estratégia principal, a fim de compreender a raiz desse sentimento. Dialogamos para ajudá-lo a refletir sobre a origem de sua inquietação, pois esse entendimento é fundamental para seu desenvolvimento em sala de aula. Ao perguntarmos sobre a relação de seu desenho com o poema, ele respondeu que escolheu esse trecho porque se sente como um “cachorro sem pulgas”: triste e sem amigos (Anotações do diário de campo).

Esse relato é forte e, ao mesmo tempo, preocupante, pois as causas por trás desse sentimento podem ser transitórias, como separação dos pais, falta de apoio familiar, ausência

parental, chegada de um irmão, falecimento de um ente querido ou, principalmente, *bullying* no ambiente escolar. O professor, como mediador nessas situações, deve estimular o desenvolvimento de competências como a resiliência emocional, utilizando estratégias que direcionem o aluno a refletir sobre esse sentimento e promova um ambiente acolhedor.

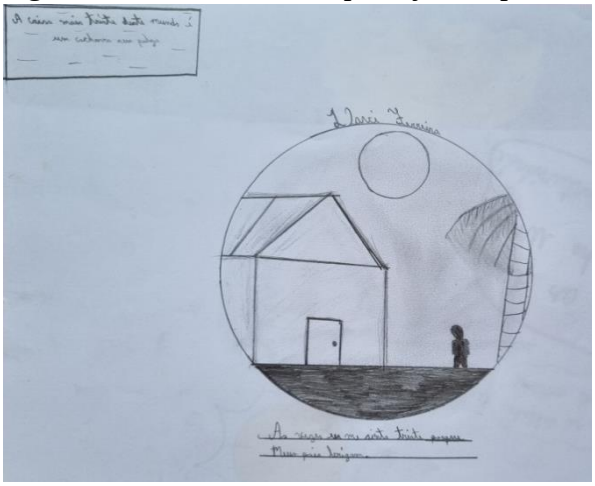
No desenho 2, o aluno revelou ter escolhido esse poema porque, às vezes, sente-se muito sozinho quando seus pais brigam (Figura 24). Ele afirmou que sua identificação com o poema se deu pelo fato de que, durante essas brigas, sentiu-se como um "cachorro sem pulgas", ou seja, triste e sozinho (Anotações do diário de campo).

Figura 23: Desenho 1 interpretação do poema.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 24: Desenho 2 interpretação do poema.



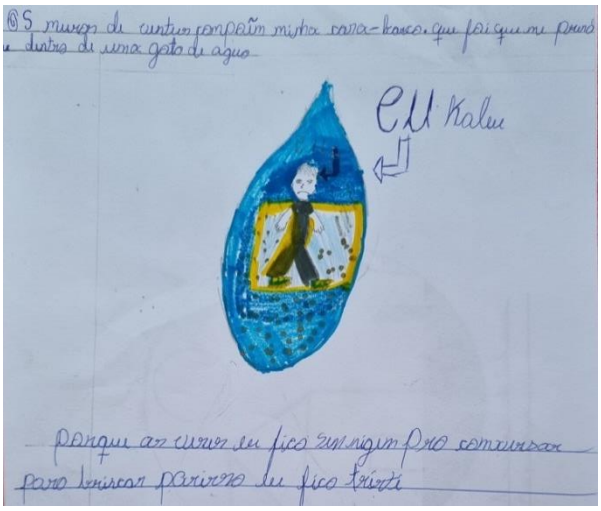
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

A respeito do poema "As paredes móveis do vento, compõem minha casa-barco. Quem foi que me prendeu por dentro de uma gota d'água?", trouxemos dois desenhos que nos chamaram mais atenção. O primeiro foi o de uma aluna que revelou, em sua ilustração, que se sente sozinha, sem ninguém para conversar ou brincar. E por conta disso, acaba sendo consumida pela tristeza Figura 25.

Quando pedimos para ela relacionar sua obra ao poema, explicou que sua identificação surgiu justamente do sentimento de tristeza, pois, às vezes, sente-se como se estivesse presa dentro de uma gota d'água, sozinha, sem ninguém (Anotações do diário de campo).

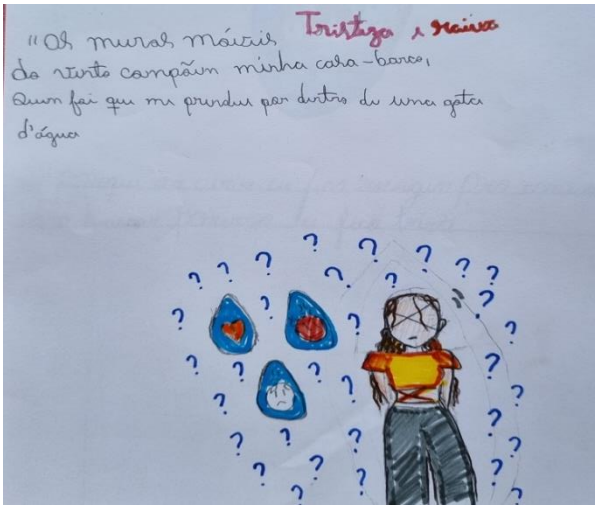
O segundo desenho, referente ao mesmo poema, foi de uma aluna que afirmou tê-lo escolhido porque nunca se sente compreendida ou ouvida pelos outros, o que a deixa triste e solitária (Figura 26). Para ela, as pessoas são como o vento, enquanto ela está presa em uma gota d'água, sem ninguém para ouvi-la (Anotações do diário de campo).

Figura 25: Desenho 3 interpretação do poema.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 26: Desenho 4 interpretação do poema.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Uma interpretação interessante surgiu do poema "O sol derrama, na calçada, a sua bela, matinal urinada". Apenas um estudante escolheu esse poema, o que nos chamou a atenção foi sua explicação. Para ela, o poema retrata as inúmeras oportunidades que temos diariamente, ou seja, cada dia representa uma nova chance. A cada raiar do sol, ela vê um novo dia para viver Figura 27.

Figura 27: Desenho 5 interpretações do poema.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Ao refletirmos sobre essa atividade, compreendemos que, para que a aprendizagem aconteça de forma significativa em sala de aula, os alunos precisam estar bem, tanto físicos quanto emocionais. As observações feitas ao longo das oficinas evidenciaram a necessidade de

trabalhar sentimentos e emoções com essas crianças. Essa atividade revelou que muitos estudantes se sentiam sozinhos e tristes, pois, ao interpretarem poemas diferentes, direcionaram suas compreensões para a emoção da tristeza, ou seja, algo que estavam vivenciando. Isso confirma o objetivo da atividade: refletir sobre suas fragilidades emocionais e, a partir de disso, refletir sobre seus sentimentos e ações.

Endossando essa nossa fala, Fonte (2019) explica que, enquanto o educador não der atenção ao fator afetivo de seus alunos, correrá o risco de trabalhar somente com a formação do real, do conhecimento, deixando de lado a construção do próprio sujeito, no qual estão envolvidos diferentes valores, como o caráter, que é necessário para a construção do sujeito integral.

É importante ressaltar que a execução dessa atividade permitiu que os alunos trabalhassem o gênero poema, a leitura e a interpretação e, ao mesmo tempo, colocassem em prática o uso das Competências Socioemocionais. Isso apenas reafirma nossa concepção de que é possível articular o conhecimento cognitivo trabalhado em sala com as Competências Socioemocionais. O docente, nesse contexto de aprendizagem, deve mediar os conhecimentos e as partilhas dos estudantes, orientando e acompanhando todos os passos durante a execução da atividade, problematizando os pontos de vista e escolhas dos alunos e, principalmente, ouvindo-os.

A última oficina desse grupo, "Construindo um barco de papel", aborda as emoções dos alunos de um modo mais amplo e geral (Apêndice D), especialmente aquelas emoções primárias que os alunos sentem diariamente no ambiente escolar. Ao fomentar essa atividade com os estudantes, trabalhamos o engajamento do aluno com os outros, bem como sua resiliência emocional e sua autoconfiança.

Ao desenvolver essa atividade com os alunos, o professor potencializa a aprendizagem e aprimora suas habilidades e competências a fim de promover seu crescimento integral, articulando as competências cognitivas e socioemocionais. Além disso, permite que os estudantes possam gerir suas emoções por meio de um ambiente acolhedor e inclusivo, com estratégias de ensino que sejam favoráveis às demandas do cotidiano escolar.

As Competências Socioemocionais trabalhadas ao longo dessa atividade estão ligadas à autoconfiança, assertividade, tolerância ao estresse e à frustração em prática o desenvolvimento das competências 4, 6, 8 e 10 da BNCC[15].

[15]Brasil, *loc Cit*. Competência 4: utilizar diferentes linguagens, verbal linguagens artística [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).

Nessa perspectiva, o objetivo dessa oficina foi instigar os alunos a falar sobre suas emoções e compreender que estas fazem parte do nosso processo de crescimento, sendo necessário reconhecê-las e saber quais estratégias são adequadas para seu enfrentamento. Ao desenvolver essa atividade como estratégia de ensino para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais, a ideia é tratar sobre a temática das emoções.

Dialogando com o exposto, Fonseca (2016, p. 368) revela que "as emoções capturam a atenção e ajudam a memória, tornando-as mais relevantes e claras, desencadeando vínculos que fortalecem as funções cognitivas". Ou seja, os alunos que conseguem dominar e falar acerca de suas emoções passam a criar mais vínculos com seus colegas e professores e, consequentemente, mais estímulos para o desenvolvimento das aprendizagens cognitivas.

Assim, iniciamos a oficina indagando quais eram as emoções que eles conheciam, como e quando sentiam essas emoções, de que maneira lidavam com elas e se achavam errado sentir medo, tristeza ou raiva. Ao ouvir as respostas dos alunos, observamos que as emoções que eles mais sentem com frequência são a tristeza, a raiva e a alegria.

Acerca disso, Caminha e Caminha (2016) destacam que as emoções têm funções adaptativas e, na dose certa, são saudáveis e necessárias. Ao longo do diálogo com os estudantes, o professor deve mediar e explorar essas emoções, endossando que não há nada de errado em sentir qualquer emoção.

Após essa conversa informal com os alunos, executamos a atividade proposta para essa oficina. Entregamos um pedaço de papel colorido e pedimos que eles confeccionassem um barquinho de papel. Antes de explicar o que fariam com o barquinho, utilizamos a metáfora das "emoções como ondas", que consiste em entender que as emoções que nos afetam são como as ondas e nós somos o barco.

Nas águas calmas, o barco quase não se agita, já nas águas agitadas, o barco inquieta-se. Dessa forma, emoções como raiva, tristeza e medo deixam nosso barco agitado, enquanto emoções agradáveis tornam o balanço do barco mais calmo (Caminha, 2014).

Os alunos construíram seus barquinhos de papel e, em seguida, escreveram a emoção que mais sentiam e a que mais gostariam de sentir. Posteriormente, convidamos cada um a colar

---

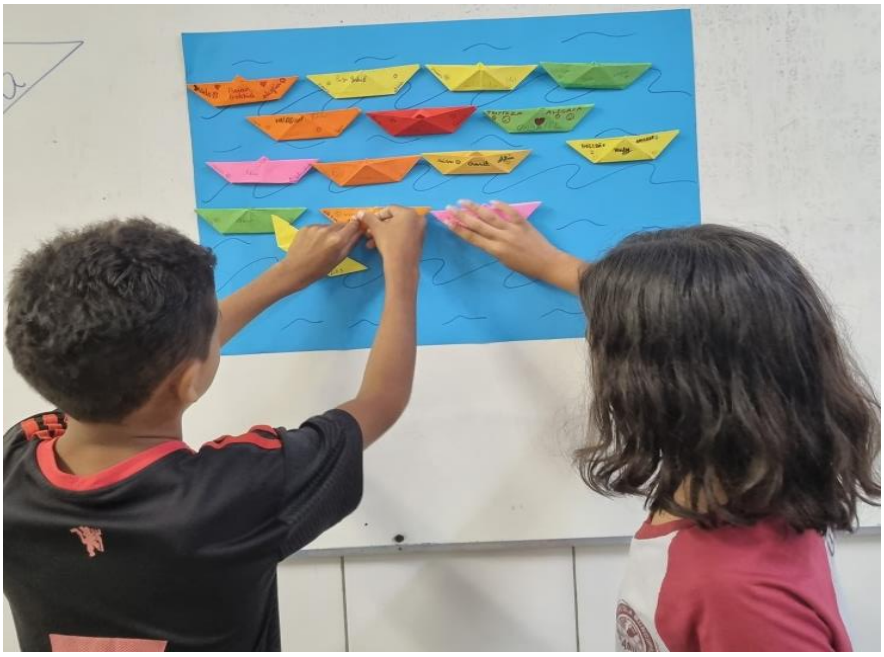
Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10).

seu barco no mar e falar um pouco sobre esses sentimentos Figura 28. Foi um momento de partilha e de conhecimento do outro, praticando a empatia e a assertividade.

Nessa perspectiva, a empatia deve ser estimulada e aperfeiçoada desde a mais tenra idade, pois essa competência é essencial para que os alunos consigam fazer e manter amigos (Del Prette e Del Prette, 2022). O conhecimento e o desenvolvimento dessa competência são fundamentais para a inserção e participação dos jovens em qualquer grupo, a fim de promover interações sociais saudáveis.

Essa competência diz respeito a como o discente deve se colocar no lugar do outro, de forma a compreender suas emoções e as normas sociais, promovendo o respeito mútuo, acolhendo e valorizando seus saberes. Além de entender o ponto de vista do outro, envolve agir com bondade, compaixão, preocupar-se com seu bem-estar e saber transmitir esse cuidado para que o outro se sinta compreendido. Já a assertividade refere-se à forma como o aluno irá se expressar, defender suas opiniões, necessidades e sentimentos, além de mobilizar as pessoas de maneira precisa (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Figura 28: Atividade barco das emoções.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Observamos que, com a prática dessa atividade, foi possível desenvolver a autonomia emocional. Essa competência, segundo Fonte (2019), facilita para que o aluno tenha uma imagem positiva de si mesmo. Dessa forma, o aluno que é capaz de compreender suas emoções

e de se expressar também consegue enfrentar situações adversas e confiar em suas próprias possibilidades

Para aprofundar o entendimento acerca das emoções dos alunos nessa oficina, diversas atividades podem ser realizadas. Sugerimos encerrar essa atividade com uma tabela das emoções. Assim, entregamos para cada aluno uma tabela e, após orientá-los no preenchimento, socializamos com a turma o que haviam registrado. O objetivo dessa atividade é justamente fazer com que os alunos se permitam entender suas emoções e como elas podem nos afetar diretamente, sejam elas boas ou ruins.

Realizar essa atividade permitiu que os alunos refletissem sobre as emoções que mais sentiam, mencionadas no início da oficina. Assim, finalizamos esse grupo de desenvolvimento das Competências Socioemocionais com foco nas competências ligadas ao autoconhecimento e autocuidado.

5.1.3 Empatia e cooperação

Nessa competência, foram elencadas as oficinas 5, 7, 8 e 9. Estas foram descritas e estão voltadas para o desenvolvimento das competências que envolvem empatia, respeito, responsabilidade, assertividade, foco, iniciativa social e tolerância ao estresse. Nesse contexto, a oficina 5, denominada “Escutar é escolha” (Apêndice F), está diretamente ligada às competências 4, 8, 9 e 10 da BNCC. Ao realizar essa atividade, o professor desenvolve nos alunos as Competências Socioemocionais voltadas para a empatia, o respeito, a iniciativa social e a tolerância ao estresse e à frustração.

O objetivo desta oficina é trabalhar a temática do preconceito e, consequentemente, do *bullying* na sala de aula. Nesse contexto, busca-se levar os estudantes a refletirem sobre seus sentimentos e a voltarem seu olhar para a perspectiva dos outros. Além disso, a oficina promove entre os alunos estratégias que os auxiliam a serem mais respeitosos com seus pares, evitando os diferentes tipos de estereótipos e preconceito.

Iniciamos a atividade desta oficina com a leitura do poema “Sobre o Amar e Ouvir”, de Rubem Alves (2008). Durante a leitura, os alunos permaneceram em silêncio e, em seguida, realizamos uma atividade de registro e reflexão. Solicitamos que anotassem em uma folha as respostas para alguns questionamentos, como: o que eles compreenderam acerca do poema? quem é a pessoa que mais escutou você no decorrer de sua vida? O que essa pessoa costumava fazer enquanto te ouvia? Quem é/são as pessoas para quem você mais oferece sua escuta? Tente lembrar de um acontecimento em ninguém quis te ouvir. Como você s e sentiu? Agora pense

em um momento em que você foi ouvida com respeito e compreensão. Qual foi a sensação? O que pode atrapalhar a escuta de alguém?

O professor mediador deve conduzir os questionamentos pausadamente, permitindo que os alunos tenham tempo para pensar, refletir e organizar seus pensamentos. Ao término da escrita das respostas, refletimos com eles que escutar é, antes de tudo, uma escolha. Explicamos que, assim como uma professora deseja ser ouvida em sala de aula, para que isso aconteça, é necessário que os alunos tenham disposição para oferecer sua escuta. Perguntamos, então: "Vocês estão dispostos a oferecer sua escuta ao próximo?

Abrimos um breve espaço para que os alunos compartilhassem suas vivências. Muitos mencionaram que, frequentemente, ninguém os escutava. Alguns relataram que, em casa, não conseguem ter esse diálogo com seus pais. Outros afirmaram que, na sala de aula, já houve momentos em que queriam conversar com a professora, mas ela não abriu espaço para isso, o que os deixou tristes. Além disso, alguns alunos disseram que desejavam conversar com amigos, mas não obtiveram respostas (Anotações do diário de campo).

Após ouvirmos os relatos dos alunos, explicamos que eles realizariam uma atividade de escuta. Esclarecemos que ninguém seria obrigado a participar caso não se sentisse à vontade. Em seguida, dividimos a turma em dois grupos e pedimos que formassem duas rodas, de modo que ficasse um círculo interno e outro externo, Figura 29.

Figura 29: Atividade de escuta entre os alunos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Solicitamos aos alunos que girassem algumas vezes sob nosso comando e, a cada vez que parassem, deveriam olhar para o colega que estava à sua frente por aproximadamente 30 segundos. Fizemos isso três vezes a fim de que aqueles alunos que não tinham tanta proximidade pudessem interagir, mesmo que por pouco tempo. Ao finalizar os comandos, pedimos que os alunos formassem uma dupla com aquele que estava à sua frente, e um de cada vez realizaria o exercício de escuta com sua dupla. Assim, um compartilharia com o colega algo que estivesse passando ou sentindo naquele momento da atividade.

Orientamos os alunos a ouvir o colega sem julgar, apenas escutá-lo e, em seguida, compartilhar seus sentimentos. Desenvolver essa atividade exigiu paciência, pois os alunos queriam falar todos ao mesmo tempo, sendo necessário intervir e mediar, chamando a atenção deles para o fato de que estavam realizando uma atividade sobre escuta, mas não estavam se dispondo a ouvir.

Após a intervenção, os alunos procuraram lugares afastados na sala para socializar e realizar a escuta. Percebemos que alguns estavam conseguindo conversar, mesmo aqueles que não tinham um contato tão próximo. Embora não estivessem necessariamente compartilhando sobre seus sentimentos, falavam sobre algo que tinham em comum. Entendemos que o desenvolvimento dessa atividade serviu para viabilizar o contato e o diálogo entre os alunos, levando-os a se conhecer de forma mais profunda.

Ao término do diálogo entre as duplas, pedimos que retornassem às respostas iniciais que haviam escrito e, com base no exercício feito, solicitamos que avaliassem a qualidade de suas escutas. Muitos mencionaram que não é fácil ouvir o outro e que é necessário parar, pensar e se colocar no lugar daquele que quer falar, pois muitos podem até querer compartilhar algo, mas podem ter dificuldade ou vergonha de se aproximar (Anotações do diário de campo).

Desenvolver atividades que permitam aos alunos interagir, compartilhar suas experiências e sentimentos demanda, por parte do docente, conhecimento e habilidade para mediar aprendizagens significativas. Quanto à efetivação das CSE no currículo escolar, estas devem ser introduzidas com o objetivo de promover atividades diferenciadas e diversificadas, levando em consideração as percepções, vivências e experiências dos alunos, bem como aspectos afetivos, emocionais e sociais (Araujo, 2022).

Na oficina 7, denominada “Com *bullying* não se brinca” (Apêndice I), trabalhamos especificamente a temática do *bullying* e do *cyberbullying*, objetivando discutir alternativas para lidar com essas situações dentro da escola e compreender como práticas de violência como essas podem afetar os colegas de forma negativa, gerando traumas irreparáveis. O professor, ao promover essa estratégia de aprendizagem, colocará em prática as competências 6, 7, 9 e 10 da

BNCC[16]. As CSE desenvolvidas durante a atividade são empatia, respeito, assertividade e responsabilidade.

Iniciamos a atividade escrevendo as palavras *bullying* e *cyberbullying* no quadro e perguntamos aos alunos qual a diferença entre os dois. Prontamente, eles responderam que o primeiro era praticado diretamente dentro da sala de aula e da escola, enquanto o segundo acontecia de forma virtual, pelas redes sociais. Em seguida, perguntamos se sabiam como essas práticas podem afetar diretamente a vida das pessoas. Os alunos demonstraram conhecimento sobre o assunto e já começaram a relatar vivências relacionadas a colegas que praticam e sofrem *bullying* na escola.

Essas perguntas iniciais servem para direcionar os alunos sobre o que será abordado na atividade, além de permitir ao professor ter uma ideia do entendimento da turma sobre a temática e fazer uma análise prévia. Assim, iniciamos colocando uma música para deixar o ambiente mais tranquilo e solicitamos aos estudantes que formassem um círculo. Enquanto a música tocava, um balão passaria de mão em mão Figuras 30 e 31.

Quando a música parava, o aluno que estivesse com o balão deveria estourá-lo e ler o papel que se encontrava dentro. Os papéis continham situações relacionadas a práticas de *bullying* e *cyberbullying*.

[16]Brasil, *loc Cit*. Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10).

Figura 30**:** Atividade sobre *bullying* e *cyberbullying.*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 31: Diálogo sobre *bullying* e *cyberbullying.*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No total, utilizamos cinco balões, cada um com uma situação específica. O aluno que estourasse o balão deveria ler a situação para os colegas e, ao final da leitura, completar a frase. Por exemplo: “Os amigos de João vivem dizendo que ele ‘fede’ devido à cor da sua pele”. A partir disso, João respondeu que, no Brasil, o racismo é crime e que eles poderiam ser denunciados por conta disso.

Caso o aluno com o papel não soubesse como reagir à situação, os colegas deveriam ajudá-lo a pensar em uma resposta. A turma estava muito participativa, e todos queriam estourar os balões. Durante as leituras, percebemos que os alunos queriam se expressar mesmo quando o colega não estava com dificuldade. Isso nos chamou a atenção, pois o tema *bullying* envolve os alunos, fazendo com que queiram contribuir, relatar experiências de convivência e ouvir mais sobre a vida dos colegas.

Uma situação que nos impactou foi o relato de uma aluna que mencionou que uma professora a chamou de “aluna pequena”, e, por conta disso, todos os colegas passaram a chamá-la assim, o que a deixava muito triste e chateada. Perguntamos o que ela havia feito a respeito, e ela respondeu que nada. Situações como essa nos fazem refletir sobre a formação dos professores e suas práticas em sala de aula.

Nessa perspectiva, Castro (2018) afirma que a escola é um meio de convívio social, onde os estudantes estão em múltiplas trocas diárias, e os professores precisam estar preparados para lidar com as diversas situações que possam surgir. Para que isso aconteça, é necessário que o docente tenha domínio e faça uso de suas Competências Socioemocionais.

É fundamental refletir sobre a postura do educador, que deve visar o desenvolvimento crítico e reflexivo de seus alunos. Quando um professor realiza práticas inadequadas como a mencionada pela aluna, como ele poderá reverter a situação e evitar que o problema se agrave? Os educadores não podem se omitir diante de sinais claros de *bullying*, tampouco serem coniventes com atitudes que o reforcem.

Encerramos a atividade direcionando a reflexão da aluna para o grupo e perguntamos: "O que podemos fazer para resolver situações de *bullying* em nossa escola e em outros espaços de convivência?" As soluções apontadas pelos alunos foram: pedir ajuda e falar com um responsável, não guardar sentimentos ruins, pois isso pode afetar negativamente a saúde emocional, ajudar colegas que estejam passando por uma situação de *bullying* e tentar se colocar no lugar do outro antes de fazer qualquer brincadeira sobre aparência, jeito de falar ou se vestir.

O docente, ao assumir o papel de mediador de seus alunos, deve estar atento e envolvido em seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Sanzovo e Cruz (2018, p. 2837) afirmam que os educadores "precisam estar envolvidos no processo de desenvolvimento das Competências Socioemocionais, de tal forma que isso passe a fazer parte de todas as atividades em que estão presentes no ambiente escolar". Para que isso aconteça, os professores precisam estar preparados e respaldados por uma formação que viabilize esses conhecimentos.

Na oficina 8, nomeada "Colocando-se no lugar do outro" (Apêndice J), o docente, ao desenvolver essa estratégia de ensino com seus alunos, colocará em prática as competências 7, 9 e 10 da BNCC. Assim, os alunos desenvolvem as Competências Socioemocionais voltadas para a empatia, o respeito e a responsabilidade afetiva.

O objetivo desta oficina é desenvolver nos alunos o reconhecimento de suas emoções, bem como as de seus colegas. Ao relacionar essa atividade ao contexto de aprendizagem do aluno, ele poderá adquirir vocabulário emocional e ter um olhar mais afetivo sobre as situações do cotidiano. Além disso, ao identificar o que sente, o aluno terá a oportunidade de praticar a autorregulação e será estimulado a refletir sobre os motivos por trás de suas emoções. Essa atividade permite que o aluno represente suas emoções por meio da arte, fortalecendo sua imaginação criativa.

Nessa perspectiva, Fonte (2019) afirma que é necessário abrir espaço no ambiente da sala de aula para que os alunos expressem o que estão sentindo, incentivando-os a falar sobre seus medos, angústias e sonhos. É papel do professor mediador ouvir e valorizar as falas de seus alunos. Ao promover esses espaços de socialização, aprendemos com o outro, fortalecemos nossos laços e, nessas trocas, adquirimos experiências e criamos vínculos.

A principal temática trabalhada no desenvolvimento desta oficina foi a prática do preconceito e, consequentemente, do *bullying*. No entanto, no decorrer de sua execução, podem surgir outras temáticas, e cabe ao professor mediar as informações que os alunos irão compartilhar. Promover estratégias que abordem a violência verbal, o uso de termos pejorativos e a crítica à autoestima, que ocorrem entre os alunos diariamente, é imprescindível para garantir uma aprendizagem integral.

Diante do exposto, desenvolver essa oficina com os alunos foi uma experiência marcante e chamou bastante nossa atenção. Desde o início, os alunos se mostraram receptivos e curiosos para saber qual seria a atividade. Antes de começar, realizamos um diálogo informal sobre a temática do *bullying*. Fizemos questionamentos como: o que é bullying? Vocês conhecem algum colega que já sofreu bullying? Como se sentiriam diante de uma situação que afetasse sua autoestima?

Essa conversa inicial foi instigante para os alunos, que começaram a relatar situações vividas tanto na sala de aula e na escola quanto em seu cotidiano fora do ambiente escolar. Promover esse diálogo, na perspectiva de Castro (2018), contribui para a compreensão da temática abordada e, consequentemente, para um melhor entendimento do fenômeno, minimizando suas possíveis ocorrências e impactos.

Durante os relatos, um aluno, muito emocionado, contou que não gostava de ser chamado de “doente” por alguns colegas. Nesse momento, todos ficaram em silêncio, e foi possível observar a inquietação de alguns alunos. Reconhecendo a importância do diálogo e do autoconhecimento emocional, questionamos os alunos sobre o motivo de chamarem o colega de “doente”. Foi então que o inesperado aconteceu: os alunos que estavam inquietos relataram que uma das professoras frequentemente os chamava assim: “Eita, esse aluno não se comporta, parece que é doente” (Relato de um aluno).

Ouvir esse relato causa espanto e desconforto, pois um dos pontos que buscamos refletir é que, para utilizar as Competências Socioemocionais em sala de aula, o professor precisa, antes de tudo, desenvolvê-las. O professor, que deveria ser o suporte e guia na aprendizagem e na construção crítica e reflexiva de seus alunos, acaba, nesse caso, sendo o primeiro a diminuí-los. Perrenoud (2000) afirma que palavras ofensivas, perguntas indiscretas e julgamentos sobre uma pessoa são formas de violência presentes no cotidiano escolar e deveriam ser motivo de preocupação.

Muitas vezes, esses atos revelam desequilíbrios da personalidade, mas, com frequência, demonstram falta de conscientização sobre a responsabilidade do educador. Reafirmamos, assim, a necessidade de que os docentes estejam conscientes sobre o desenvolvimento das CSE

no ambiente escolar, pois se trata de promover uma educação voltada para a tolerância e o respeito.

Acerca disso, Tognetta e Daud (2018) salientam que os métodos adotados pelos educadores para conduzir os relacionamentos entre os alunos revelam um despreparo para lidar com situações de bullying. Muitas vezes, há pouca reflexão sobre os valores morais que tanto se almeja discutir, mas que poucos sabem, de fato, conquistar.

Diante desse relato, questionamo-nos: que tipo de profissionais estão sendo formados dentro das universidades? O que leva um docente a adotar atitudes como essa dentro da sala de aula? Que tipo de didática os professores estão aplicando em suas aulas?

Dando continuidade à oficina, solicitamos que os alunos formassem um círculo. Entregamos um papel em branco para cada um e pedimos que escrevessem alguma dificuldade que enfrentam no relacionamento com outras pessoas ou situações que ocorrem no ambiente escolar e que os fazem se sentir tristes ou excluídos.

Após o preenchimento, recolhemos os papéis, embaralhamos e os redistribuímos para os alunos. O objetivo dessa atividade era que cada aluno ficasse com o relato de outro colega e tomasse posse daquele problema.

Ao aceitar o problema ou circunstância relatada pelo colega, os alunos deveriam sugerir soluções para aquela situação específica, ajudando a pensar em alternativas. Cada aluno lia a situação que recebeu, e os demais faziam sugestões sobre o que poderia ser feito. Nesse momento, o professor mediador lançava perguntas como: O outro compreendeu o seu problema? Como você se sentiu ao ver o problema do outro descrito? Você compreende o problema do colega? Como você se sentiu em relação ao grupo?

Nesse sentido, ao estudar a empatia nas relações de aprendizagem, Brolezzi (2014) afirma que situações empáticas como essa são “aberturas de janelas”, pois evidenciam momentos de troca, sintonia entre os sujeitos e permitem uma vivência em que ambos experimentam o universo do outro.

A roda de conversa realizada com os alunos foi muito significativa e bem aceita, pois proporcionou um momento de interação e maior conhecimento sobre seus amigos. Os alunos trouxeram situações de preconceito que enfrentam devido à cor da pele, ao cabelo, ao uso de óculos ou à forma de se vestir. Finalizamos a atividade com a construção de uma “árvore do amor”. Para isso, entregamos uma folha em branco para cada aluno e os orientamos a desenhar o contorno de suas mãos, ilustrando da forma que desejassem (Figuras 32 e 33).

Antes de montar a árvore, pedimos que os alunos elegessem a mão mais bonita, pois essa seria colada ao lado das demais.

Figura 32: Atividade Árvore do amor.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 33: Atividade Árvore do amor.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Ao final da colagem, solicitamos que observassem com atenção e apontassem as semelhanças e diferenças entre os trabalhos. Obtivemos os seguintes relatos: “O formato das mãos é igual, mas as pinturas, desenhos e frases são diferentes.” Em seguida, pedimos que comparassem as mãos da árvore com as de seus colegas. Cada um tem suas particularidades, mas, ao mesmo tempo, todos compartilham semelhanças.

Os alunos refletiram imediatamente, mencionando que, embora sejamos todos iguais em alguns aspectos, também somos diferentes, pois pensamos e agimos de maneiras distintas. No entanto, essas diferenças não nos tornam melhores ou piores que os outros. Estamos no mesmo ambiente e todos temos os mesmos direitos (Anotações do diário de campo).

Atividades como essa colocam em evidência o que Castro (2018, p. 42) sinaliza em seus estudos: “Ainda que não haja soluções imediatas para o combate ao *bullying*, o que existe e deve ser amplamente difundido são formas de prevenção e conscientização para inibir atos desrespeitosos no contexto escolar ou em qualquer outro contexto social”.

Ouvir essa reflexão dos alunos nos leva à compreensão de que conseguimos, nessa atividade, promover o uso das Competências Socioemocionais. Fazer com que o aluno consiga refletir sobre suas ações, bem como pensar no próximo e se colocar no lugar do outro, sem dúvidas, o direcionará em sua formação integral.

Finalizamos a roda de conversa perguntando se eles sabiam por que a mão mais bonita estava sozinha. Refletimos com eles que, apesar de ser a mais bonita, quando juntamos todos os trabalhos, transformou-se em uma obra ainda mais bela. Ou seja, quando trabalhamos em colaboração, unindo nossas ideias e criatividade, nos tornamos um só.

Atividades como essas não precisam ser realizadas separadamente dos conteúdos; podem ser trabalhadas coletivamente, em atividades de grupo, jogos ou pesquisas. Podem ser desenvolvidas em diferentes disciplinas ministradas pelos docentes, desde que haja uma articulação dentro do planejamento pedagógico.

Na oficina 9, denominada “Filme Guardiões da Galáxia” (Apêndice K), o professor trabalhará com os alunos as competências 5, 7, 9 e 10 da BNCC[17]. Ele proporcionará o desenvolvimento das Competências Socioemocionais relacionadas ao foco, empatia, respeito, responsabilidade e iniciativa social. O objetivo dessa oficina é instigar os alunos a refletirem sobre as diferenças entre as pessoas, compreendendo que essas diferenças podem ser vistas como complementares e não como algo negativo. Além disso, busca valorizar as relações de amizade, respeitando as diferenças e semelhanças entre os colegas.

Nesta atividade, exercitamos a escuta, o diálogo e a argumentação de ideias, permitindo que os alunos expressem seus pontos de vista sobre os conceitos de diversidade e sua importância. Antes de iniciar o filme, pedimos aos alunos que prestassem bastante atenção às emoções de medo, raiva e revolta e como eram apresentadas na narrativa, pois iríamos debater esses aspectos ao final, em uma roda de conversa Figura 34.

Figura 34: Roda de conversa sobre o filme guardião das galáxias.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

[17]Brasil, *loc Cit*. Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10).

Após a exibição do filme, colocamos em prática a atividade da oficina. Sentamo-nos em círculo e indagamos os alunos sobre o que haviam aprendido com o filme. O retorno foi muito significativo, pois a temática despertou bastante interesse, possibilitando um trabalho focado nas Competências Socioemocionais. Alguns alunos mencionaram que é preciso respeitar as diferenças, pois, no filme, os personagens eram fisicamente distintos, mas, ainda assim, eram amigos.

Uma aluna destacou a importância de fazer amigos sem julgá-los antes de conhecê-los, ressaltando que muitos vínculos de amizade são tão fortes que "acabam virando família". Outros alunos falaram sobre o espírito de união, que une as pessoas e permite que atinjam seus objetivos quando trabalham em grupo.

A ideia era justamente levar os alunos a refletirem sobre como a diversidade entre as pessoas é algo positivo e natural. Por meio do filme, eles perceberam que o diferente pode causar estranhamento, mas isso não significa que seja ruim. Também conseguiram identificar nos personagens o uso de emoções como medo, raiva e revolta e compreenderam que é natural sentir tais emoções quando se está em situação de vulnerabilidade.

Assim, ao reconhecer o diferente como algo positivo e natural, esse estudante avança nas três categorias (protagonismo, resiliência e pertencimento), tornando-se um multiplicador de ideias empáticas, acolhendo o novo e aprimorando seus relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, elaboramos uma figura que exemplificasse melhor o entendimento dos alunos sobre a temática trabalhada nesta oficina por meio do filme Figura 35.

Figura 35: Interpretação do filme guardião das galáxias.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

5.1.4 Autonomia

Nesta competência, foram agrupadas as oficinas 4, 12 e 13. A oficina 4, denominada "Presente de Amigo" (Apêndice F), dialoga com as competências 7, 9 e 10 da BNCC. Ao trabalhar essa atividade, o aluno desenvolve Competências Socioemocionais voltadas para a empatia, respeito e iniciativa social.

O objetivo dessa oficina é promover o reconhecimento, pelos alunos, das melhores características de seus colegas, incentivando o fortalecimento das amizades no ambiente escolar. Além disso, busca estimular a reflexão sobre a presença e os impactos do preconceito na sala de aula e em outros contextos, incentivando a construção de um convívio pautado no respeito ao outro.

Iniciamos a oficina com a leitura do livro "A Descoberta de Leila", com o intuito de trabalhar a temática do preconceito. Após a contação da história, fizemos as seguintes perguntas: O que fazia com que Leila agisse de forma preconceituosa e desagradável? Qual era o motivo de seu comportamento? Como as pessoas se sentiam quando Leila zombava delas? Quais as consequências que essa forma de agir trouxe para Leila?

Essas questões foram formuladas para que os alunos desenvolvessem a interpretação textual a partir da história e refletissem sobre a atitude preconceituosa da personagem. Chamou nossa atenção o fato de que os alunos relacionaram as atitudes da personagem com situações vivenciadas por eles no dia a dia escolar. Um aluno relatou que, após quebrar um dente, um colega começou a chamá-lo de "dentinho", e logo os demais passaram a repetir e replicar.

Compreendemos que essas atividades podem ser articuladas com as disciplinas ministradas pelos professores e com atividades do cotidiano escolar, permitindo que os alunos compartilhem suas vivências e experiências.

Nessa perspectiva, Sanzovo e Cruz (2021, p. 2839) destacam que "a escola precisa mudar, acompanhar as transformações do ser humano e das relações sociais. No ambiente escolar, o aluno não precisa e não deve aprender apenas disciplinas, mas também desenvolver aspectos emocionais, espirituais, corporais e socioculturais". Isso reforça a necessidade de criar oportunidades para o desenvolvimento de atividades que articulem a realidade dos alunos com suas experiências no ambiente escolar.

Dando continuidade à oficina, solicitamos que os alunos escrevessem, em um *post-it* colorido, alguma situação de preconceito vivida por eles na escola. Selecionamos e registramos algumas das falas: "Eu não gosto quando me chamam de girafa." "Não me sinto bem quando falam da

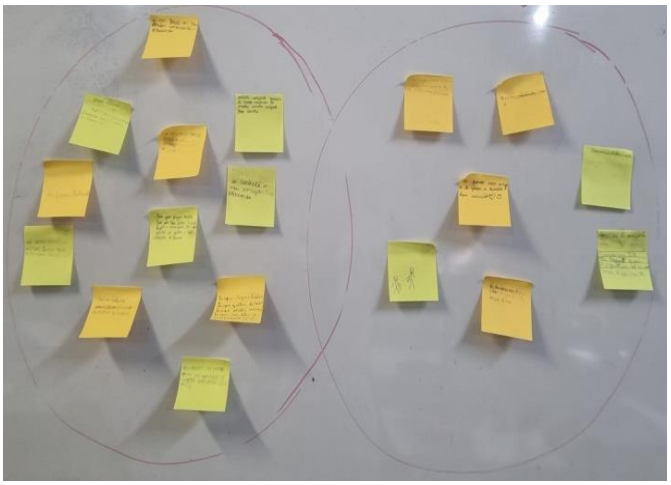
minha aparência.” “Eu não gosto quando me excluem das coisas.” “Eu não gosto que fiquem me chamando de preta” Figuras 36 e 37.

Figura 36: Atividade sobre preconceito.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 37: Escrita no *post it* sobre preconceito.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Reforçamos a importância de trabalhar essa temática com os alunos, pois, ao longo das atividades desenvolvidas, observamos que eles se agrupavam sempre com os mesmos colegas, sem interagir com outros. Para evitar a exclusão e incentivar o respeito, a empatia e a interação social, realizamos uma roda de conversa com a seguinte pergunta: O que posso fazer ao identificar uma situação de preconceito?

Lemos os relatos dos alunos, abrimos espaço para o diálogo e incentivamos que se colocassem no lugar daqueles que sofrem preconceito. A cada situação apresentada, foram sugeridas diferentes soluções, como: tentar ajudar o colega, buscar apoio dos professores, gestores e familiares. Um aluno verbalizou: “Temos que procurar alguém e falar. Só não podemos guardar essa situação e esse sentimento, porque isso só vai nos deixar mal” (Anotações do diário de campo).

Essa fala está relacionada ao que Bonfante (2019, p. 66) destacou em seu estudo ao afirmar que “ao identificar situações de *bullying* na escola, a principal orientação é procurar um professor ou diretor para relatar o ocorrido”. Portanto, é essencial que essas situações sejam solucionadas, pois são queixas recorrentes nos relatos dos alunos que apesar de relatar sobre a prática de *bullying* sofrida, muitas vezes não a uma solução.

Neste contexto, entendemos que essa compreensão do aluno reflete diretamente nas atividades desenvolvidas, que proporcionaram o trabalho com as Competências

Socioemocionais, reafirmando a necessidade de desenvolver práticas de ensino que evidenciem uma aprendizagem significativa e transformadora na vida desses estudantes.

Na oficina 12, nomeada “Uma Situação, Dois Pontos de Vista” (Apêndice N), estão relacionadas as competências 2, 5, 7, 8 e 10 da BNCC[18]. Nesta estratégia, o aluno desenvolve Competências Socioemocionais ligadas ao autoconhecimento, à imaginação criativa e à tolerância ao estresse e à frustração.

O objetivo ao desenvolver essa estratégia de aprendizagem foi engajar os alunos no exercício de identificar, classificar e refletir sobre pensamentos otimistas e pessimistas, além de imaginar uma situação e realizar um desenho representando essas duas perspectivas.

Nesta oficina, inicialmente escrevemos no quadro algumas frases contendo pensamentos otimistas e negativos para analisarmos coletivamente com os alunos. Dentre elas: “tenho certeza de que tirarei uma excelente nota, pois estudei e fiz todas as atividades”, “se todos se cuidarem e seguirem as recomendações, ficaremos bem”, “não adianta fazermos nada, pois nada poderá nos ajudar nesta situação”, “eu não conseguirei tirar uma boa nota, mesmo estudando bastante”.

Após escrever os pensamentos, pedimos aos alunos que identificassem quais eram otimistas e quais eram pessimistas. Em seguida, explicamos que, ao longo do dia, muitas vezes temos pensamentos de desânimo, de que não conseguiremos realizar nossas atividades ou de que não vamos passar de ano. Esses são considerados pensamentos pessimistas. Já quando estamos animados e confiantes na nossa capacidade de completar uma tarefa, independentemente da dificuldade, esses são pensamentos otimistas.

Em seguida, realizamos a leitura de diferentes pensamentos e pedimos que os alunos os classificassem como otimistas ou pessimistas. Alguns assimilaram bem a atividade e relataram que, muitas vezes, têm mais pensamentos pessimistas do que otimistas. Outros mencionaram que não têm uma boa convivência com os pais e não se sentem estimulados a ir para a escola,

---

[18]Brasil, *loc Cit*. Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e análise crítica [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções [...]. (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10).

o que gera pensamentos como: “Por que ir para a escola se eu não vou aprender nada?” ou “De que adianta ir para a escola se ninguém se importa?”.

A partir desses relatos, abrimos espaço para um diálogo com os alunos, buscando compreender a realidade que estavam evidenciando. Alguns não quiseram aprofundar suas experiências familiares, enquanto outros reafirmaram a ausência dos pais em seu processo de aprendizagem. Esse contexto reflete diretamente nosso estudo e a necessidade de trabalhar as Competências Socioemocionais dentro e fora do ambiente escolar. Além disso, ressalta a importância de reconhecer o contexto social em que os estudantes estão inseridos, com o propósito de elaborar práticas que promovam Competências Socioemocionais, estimulando o engajamento e a parceria entre escola e família.

Evidentemente, a família é o principal contexto de desenvolvimento das crianças e jovens. É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras interações sociais. No entanto, ainda é muito comum a ausência dos pais na vida escolar de seus filhos. Petrucci *et al*. (2016) destacam que jovens que crescem em ambientes familiares frágeis e conflituosos, com ausência de recursos sociais, podem enfrentar dificuldades na vida escolar.

Segundo os autores, essas situações fazem da escola um ambiente essencial para contribuir com o desenvolvimento desses jovens vulneráveis. Contudo, isso dependerá do clima positivo e do relacionamento entre os alunos e os professores. Ou seja, ao receber alunos fragilizados e em situação de vulnerabilidade, a escola assume, muitas vezes, um papel que seria da família: oportunizar o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, Ciervo (2019) chama atenção para a elaboração dos currículos, que devem estar alinhados aos interesses dos alunos e às dificuldades que eles trazem consigo para o ambiente escolar, sejam elas de natureza afetiva ou social. Dessa forma, ao inserir as Competências Socioemocionais no currículo, a escola contribui diretamente para a aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Assim, após identificarem os pensamentos, pedimos aos alunos que pensassem em uma situação do dia a dia que interpretam de forma negativa (Figura 38) e, em seguida, a transformassem em uma perspectiva com pensamento positivo (Figura 39). Orientamos os alunos a definir a situação com a qual mais se identificavam e a trabalhar individualmente nela.

Figura 38: Pensamento pessimista.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Figura 39: Pensamento otimista.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

No primeiro desenho, ao questionarmos qual pensamento pessimista o aluno estava retratando, ele mencionou que, diariamente, pensa: “Não sou inteligente o suficiente para passar de ano, às vezes seria melhor nem vir estudar.” Para ele, esse pensamento é recorrente em seu cotidiano. Já no segundo desenho, uma aluna descreveu seu pensamento otimista: “Todos os dias são uma nova oportunidade para aprender algo novo e agradecer pela vida.” Por isso, escolheu desenhar uma paisagem, pois, para ela, isso representava o que há de melhor dentro dela: a certeza de que o sol brilha todos os dias, trazendo uma nova oportunidade de aprendizado (Anotações do diário de campo).

Nessa conjectura, Terzi *et al*. (2022, p. 172) afirmam que “as emoções positivas podem ser cultivadas no momento em que estão sendo vivenciadas, o que configuraria uma prática meditativa informal, ou podem ser elaboradas, por meio da ativação da memória, a fim de se entrar em contato com experiências positivas. A criatividade deve ser exercitada”.

Após os relatos de cada aluno sobre os desenhos, realizamos uma roda de conversa para buscar alternativas que os ajudassem a abandonar pensamentos negativos recorrentes. Também discutimos a importância de reconhecer esses sentimentos, pois isso pode auxiliá-los a desenvolver uma visão mais positiva diante de desafios, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade em geral. Isso os ajudará a dar novos significados a situações difíceis, favorecendo seu bem estar físico e emocional.

Nos relatos dos alunos, identificamos a ausência da família no acompanhamento escolar de seus filhos, pois, frequentemente, eles direcionavam seus sentimentos e vivências para os pais ou familiares. Compreendemos, assim, o quanto a base familiar é essencial para o

desenvolvimento da aprendizagem dos jovens, tornando necessária a parceria entre escola e família.

Colaborando com essa reflexão, Lima (2007) afirma que os pais precisam estar presentes e participativos no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de uma mediação institucional da escola e a definição clara do papel e da participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos. Sousa (2020) reforça essa ideia, sinalizando que a escola deve ser um espaço que proporcione ao aluno momentos de reflexão, acertos e erros, mas que, para isso, é essencial a presença ativa dos pais no desenvolvimento de seus filhos.

Nessa perspectiva, Abed (2014) destaca a importância de reconhecer o contexto social em que os alunos estão inseridos para promover práticas que estimulem o engajamento e a parceria entre escola e família no desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Contudo, essa ausência da família nos permitiu observar o quão próximos os alunos ficam no desenvolvimento de atividades em que precisam expor seu ponto de vista, suas emoções ou contar um pouco de suas vivências. Percebemos que eles se sentem à vontade para dialogar e opinar sobre algo que contribuirá para sua formação.

Na oficina 13, denominada “Assim como eu sou” (Apêndice O), são trabalhadas as competências 2, 5, 6, 7, 8 e 10 da BNCC[19]. O aluno desenvolve Competências Socioemocionais voltadas para o foco, a imaginação criativa e a tolerância ao estresse e à frustração. Nesse contexto, o objetivo dessa atividade é permitir que os alunos reconheçam suas emoções e as dos outros, tenham um olhar mais afetuoso em suas relações e situações do cotidiano e reflitam sobre os motivos por trás das emoções. Muitas vezes, os jovens têm dificuldades para encontrar palavras que expressem o que estão sentindo.

Iniciamos essa oficina com uma conversa informal sobre as emoções, perguntando quais emoções os alunos estavam sentindo naquele momento. Em seguida, mostramos *emojis* com algumas emoções e pedimos que as identificassem. Depois, entregamos um balão para cada

[19]Brasil, *loc Cit*. Competência 2: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão e análise crítica [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 6: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo [...]. (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções [...] (Brasil, 2018, p. 9-10).
Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10).

aluno junto com um pequeno pedaço de papel e orientamos que escrevessem uma situação recente em que vivenciaram uma das emoções expostas e colocassem o papel dentro do balão.

Após essa etapa, em uma roda de conversa, embaralhamos todos os balões para que nenhum aluno soubesse qual era o seu. Em seguida, pedimos que cada um pegasse uma bexiga, a enchesse e a estourasse, devendo ler a situação escrita no papel.

Logo após a leitura, o professor mediador lança algumas perguntas para estimular a socialização, como: “Que emoções você acha que a pessoa que escreveu esse bilhete está sentindo?”, “Quais razões levam você a acreditar que ela está sentindo essa emoção?”, “Você já se sentiu desse modo”, “Assim como você, acha que essa pessoa gostaria de ser ajudada?”, “Que dica você daria para ajudá-la?”.

Compreendemos que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nessa atividade possibilitou aos alunos o reconhecimento das emoções em si e em seus colegas. Ao mesmo tempo, permitiu estabelecer relações baseadas na ajuda mútua, pois trocaram experiências emocionais e tentaram ajudar uns aos outros a enfrentar situações de estresse.

Ao refletir sobre a importância das emoções na aprendizagem, Fonseca (2016, p. 368) afirma que “as emoções capturam a atenção e ajudam a memória, tornando-as mais relevantes e claras, desencadeando vínculos que fortalecem as funções cognitivas”. Ou seja, o professor que reconhece e entende as emoções de seus alunos atende às necessidades deles, fortalecendo vínculos e relações no ambiente escolar. Quanto mais domínio tiverem sobre suas emoções, mais estimulados estarão para desenvolver suas funções cognitivas.

Nesse sentido, para ilustrar como as Competências Socioemocionais podem ser desenvolvidas na educação básica, apresentamos ao longo deste capítulo algumas estratégias práticas para que o professor as utilize em sua prática docente. Assim, para finalizarmos o projeto de intervenção com a efetivação das oficinas de aprendizagem na educação básica, realizamos uma roda de conversa com os alunos para obter um *feedback* sobre o que foi trabalhado ao longo do período. Cada aluno pôde relatar suas experiências sobre o que foi desenvolvido.

Segundo Santos (2020), os momentos de *feedback* entre docentes e alunos reforçam o que foi aprendido, estabelecendo uma relação de confiança entre os sujeitos. Isso evidencia que essa etapa é uma das mais relevantes da pesquisa-ação. A roda de conversa foi nosso último contato com os alunos, um momento de partilha e consolidação das estratégias aprendizagens.

Agradecemos aos alunos por se fazerem presentes e por colaborarem ao longo de cada oficina, envolvendo-se e se disponibilizando a vivenciar atividades que promoveram o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Relembramos todas as oficinas

trabalhadas e perguntamos quais foram as preferidas dos alunos. A resposta unânime foi a atividade com o filme “Guardiões da Galáxia”, pois, além de assistirem ao filme, conseguiram trazer sua interpretação para a realidade deles.

Já havíamos identificado os pontos positivos dessa atividade no desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos, ressignificando o que discutimos ao longo do texto. Afinal, a função do desenvolvimento dessas competências é justamente fazer com que o aluno articule o que aprendeu (sentido) e coloque em prática essa aprendizagem no cotidiano (significado).

Desenvolver estratégias de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais nos levou a querer compreender o que os alunos levaram e agregaram ao longo da intervenção. Por isso, lançamos a seguinte pergunta: “O que vocês aprenderam ao longo das atividades desenvolvidas nas oficinas?”. Para melhor compreensão, sintetizamos o *feedback* dos alunos em uma nuvem de palavras Figura 40.

Figura 40: *Feedback* dos alunos acerca das oficinas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024.

Identificamos que as falas dos alunos reforçam a importância de trabalhar as Competências Socioemocionais em sala de aula articuladas às Competências Cognitivas. Para que isso ocorra, é necessário pensar em um currículo integrado para a educação básica, com atenção voltada para o uso dessas competências. É fundamental refletir sobre os objetivos da aprendizagem dos alunos e sobre a formação dos docentes, que precisarão articular essas competências com seus conteúdos e promover estratégias pedagógicas adequadas.

Vale lembrar que, embora as Competências Socioemocionais encontram grande respaldo na BNCC, essa temática ainda carece de discussões e, principalmente, de políticas efetivas de implementação nas escolas. É necessário direcionar docentes e gestores para uma prática que gere mudanças em nível nacional, pois essa abordagem ainda é desconhecida por muitos profissionais da educação.

Assim, as oficinas aqui descritas, que se mostraram exitosas para o objetivo proposto, são sugestões metodológicas de como o professor pode trabalhar essas competências e articulá-las com seus conteúdos. As atividades podem ser adaptadas para diferentes contextos de aprendizagem, sempre considerando o aluno como protagonista das ações e o professor como mediador e facilitador do processo de educar para Competências Socioemocionais na escola.

Além disso, é importante ressaltar que essas estratégias fornecem ao professor um valioso *feedback* sobre o aluno, suas fragilidades e sua vulnerabilidade emocional, afetiva e social. Diante disso, o professor deve agir para mitigar tais dificuldades, seja conversando mais com o aluno, seja, em casos mais moderados e severos, comunicando e convocando a direção e a coordenação para, junto com a família, resolver problemas que afetam a autoestima e comprometem a aprendizagem. Em nenhuma hipótese o professor deve se omitir. Isso implica compromisso e amor pelo ato de educar para o desenvolvimento integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



REFLEXÕES FINAIS

> Quando o professor reflete sobre seu trabalho, sua prática, e descobre por si próprio, está sendo criativo (Carvalho, 2007).

A redefinição dos currículos escolares, determinados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem o objetivo de promover a formação integral dos alunos, potencializando uma educação pautada no desenvolvimento de Competências Socioemocionais indispensáveis para a vida em sociedade. Desenvolvê-las implica agregar saberes ao processo de aprendizagem de cada indivíduo, dando sentido e significado ao conhecimento adquirido em sala de aula.

Por meio da investigação ação, realizamos uma pesquisa empírica para criar estratégias voltadas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma prática interventiva. A intervenção foi realizada por meio de 13 oficinas, cujos conteúdos foram fundamentados na BNCC. Durante as atividades, observamos os alunos em suas práticas, analisamos suas ações e incentivamos o diálogo e a reflexão sobre as emoções vivenciadas.

Antes disso, identificamos a percepção dos professores da escola sobre as Competências Socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As docentes entendem que as Competências Socioemocionais estão relacionadas ao aspecto psicológico dos alunos e ao trabalho com emoções, como a empatia e o comportamento. No entanto, relataram dificuldades em desenvolver essas competências em sua prática pedagógica. Geralmente, elas são trabalhadas, em sua maioria, por meio do diálogo com os alunos dentro da sala de aula, a partir das situações que emergem no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, apontamos a necessidade de criar condições e oferecer formações que auxiliem o exercício docente e o aprofundamento teórico no que diz respeito ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais nos estudantes. Os dados nos permitem afirmar a crescente urgência de valorizar a profissão docente. Assim, é imprescindível fomentar estratégias de capacitação para os professores em formação, visando à melhoria do ensino público e à valorização das habilidades específicas dos educadores.

No segundo momento, realizamos a intervenção, colocando em prática as oficinas de aprendizagem com os alunos em sala de aula. Cada atividade foi planejada para trabalhar as competências gerais da BNCC, bem como as Competências Socioemocionais. A metodologia

utilizada consistiu em rodas de conversa, atividades criativas e lúdicas, trabalhos em grupo, dinâmicas com socialização, exibição de filmes e atividades escritas.

A metodologia utilizada consistiu em rodas de conversa, atividades criativas e lúdicas, trabalhos em grupo, dinâmicas com socialização, exibição de filmes e atividades escritas. O propósito foi desenvolver nos alunos o reconhecimento da aprendizagem socioemocional, incentivá-los a refletir sobre ela e colocá-la em prática. Além disso, buscamos possibilitar o reconhecimento de suas próprias emoções e das emoções dos outros, promovendo a capacidade de geri-las para uma convivência harmoniosa em sociedade. Também estimulamos a importância do trabalho em grupo, dos vínculos de amizade e da escuta ativa.

Destacamos que as oficinas voltadas especificamente para o desenvolvimento da competência da autogestão foram agrupadas com aquelas direcionadas à organização, à responsabilidade, à definição e ao alcance de objetivos, bem como ao desenvolvimento da autonomia, da liberdade de escolha, do esforço na execução das atividades e da capacidade de manter o foco.

O desenvolvimento das Competências Socioemocionais pôde ser observado, por exemplo, nos momentos em que os alunos refletiam sobre seus pensamentos, realizavam atividades de atenção e respiração e, principalmente, quando se expressavam e ouviam uns aos outros. Além disso, percebeu-se um avanço significativo na forma como os estudantes lidavam com suas emoções, utilizando técnicas de respiração, explorando sua criatividade e sentindo-se mais acolhidos no ambiente escolar.

Algumas oficinas foram dedicadas especificamente às Competências Socioemocionais relacionadas ao autoconhecimento e ao autocuidado. Nessas atividades, trabalhamos o desenvolvimento da autoconfiança, o reconhecimento das próprias emoções e das emoções alheias, a identificação da influência dos pensamentos e valores no comportamento e a percepção dos próprios pontos fortes e fracos.

Nossas análises evidenciam a necessidade de que as relações no contexto escolar estejam vinculadas à dimensão socioemocional, tanto nas interações entre professores e alunos quanto nas interações entre os próprios estudantes. As estratégias de aprendizagem permitiram que os alunos se conhecessem melhor, compreendessem a diversidade humana e refletissem sobre suas emoções. Ao mesmo tempo, reforçaram a importância de abordar com os jovens suas emoções e fragilidades, proporcionando momentos de reflexão sobre suas ações.

Com base nessas estratégias, percebemos que o controle emocional se apresenta como um fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. As Competências

Socioemocionais, quando bem trabalhadas pelo professor mediador, contribuem diretamente para a ampliação das competências cognitivas.

Nas oficinas voltadas para a empatia e a cooperação, trabalhamos atividades que estimulavam o diálogo, a resolução de conflitos e o trabalho em equipe. Isso porque, ao desenvolver a consciência social, o aluno passa a ser capaz de se colocar no lugar do outro.

Realizar atividades relacionadas à empatia e à cooperação permitiu que os alunos refletissem sobre os desafios enfrentados por cada indivíduo, levando-os a se colocarem no lugar do outro. Dessa forma, puderam compreender melhor os sentimentos e comportamentos dos colegas, o que é fundamental para o desenvolvimento da empatia, do respeito e do engajamento interpessoal. Observamos que, nas atividades de escuta, os alunos atingiram plenamente os objetivos propostos para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais, refletindo sobre elas a partir da exibição de um filme de ação.

A experiência prática demonstrou que desenvolver atividades que possibilitem a interação entre os alunos e a identificação de suas emoções, por meio de estratégias voltadas para as Competências Socioemocionais, contribui para que adquiram vocabulário emocional e tenham um olhar mais sensível sobre as situações do cotidiano. No entanto, para que esse processo ocorra de maneira significativa, é necessário que o docente tenha conhecimento e habilidades para mediar essas aprendizagens.

Por fim, nas oficinas voltadas para o desenvolvimento da autonomia, realizamos atividades que incentivavam os alunos a agir progressivamente de maneira independente, respeitando e expressando seus sentimentos e emoções. Concluímos que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nessas oficinas foi plenamente alcançado, pois os alunos conseguiram identificar os pensamentos otimistas e pessimistas presentes em seu cotidiano.

Além disso, passaram a buscar estratégias para superar desafios emocionais e compreenderam que reconhecer seus sentimentos pode ajudá-los a evitar frustrações. Também adquiriram consciência da importância das emoções em seu processo de aprendizagem, tornando-se mais preparados para enfrentar os desafios da vida escolar e social.

É importante destacar que, durante a execução das oficinas, constatamos que, no processo de aprendizagem, o uso das Competências Socioemocionais deve estar articulado com os conteúdos, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos para alunos e professores. Nesse sentido, a escola pode ser uma forte aliada no desenvolvimento dessas competências, contribuindo com toda a comunidade escolar para alcançar os objetivos propostos para uma formação integral.

Após a conclusão das oficinas, podemos afirmar que cada uma dessas estratégias teve sua parcela de influência no desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos estudantes. A aprendizagem foi fomentada pelo reconhecimento da necessidade de desenvolver atividades a partir de situações reais, ancoradas no conhecimento e na teoria. Isso permitiu aos alunos adquirir sentido e significado de forma natural, favorecendo a conexão entre conhecimento cognitivo e socioemocional e possibilitando uma educação integral.

Além disso, constatamos que desenvolver atividades em que o educador possa reconhecer as emoções dos alunos é uma estratégia eficaz para a aprendizagem, pois permite fortalecer os vínculos entre aluno e professor. Essa troca de experiências possibilita que o aluno se sinta valorizado e pertencente ao ambiente escolar, o que, consequentemente, fortalece sua autoestima e sua motivação para aprender.

Essa afirmação decorre da percepção dos próprios alunos durante a roda de conversa realizada para coletar um *feedback* sobre o que foi trabalhado ao longo do projeto de intervenção. Nesse momento, cada aluno pôde relatar suas experiências em relação às atividades desenvolvidas. Suas falas evidenciaram o quão significativo foi trabalhar com suas emoções, estabelecer interações sociais de qualidade e refletir sobre si mesmos e sobre o outro. Esse processo possibilitou, ainda, o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos estudantes, preparando-os para tomadas de decisões futuras.

Evidenciamos que é possível cultivar as Competências Socioemocionais no ambiente escolar, desde que compreendamos sua função e, a partir disso, preparemos os estudantes para lidar nas situações futuras. Os dados revelaram a importância das competências propostas na BNCC para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, apontando a necessidade de um guia ou manual que oriente, de forma específica e intencional, como trabalhar essas competências na sala de aula.

Ao mesmo tempo, compreendemos que as Competências Socioemocionais, ao serem trabalhadas na escola, devem ser mediadas por um professor reflexivo sobre sua prática, que atue como mediador da aprendizagem. Esse educador não apenas transmite conhecimentos teóricos, mas também busca conhecer seus alunos e orientá-los por meio de práticas pedagógicas que incentivem uma aprendizagem reflexiva em um contexto de múltiplas interações. Dessa forma, ele contribui para a construção de valores, auxiliando na formação de cidadãos mais seguros de suas condutas, responsáveis nas relações interpessoais e cientes de suas responsabilidades na sociedade.

Em síntese, ao lançar luz sobre as estratégias de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola, partindo das dez competências

gerais da BNCC e analisando sua aplicação prática, demonstramos a importância de desenvolvê-las para uma formação integral e humanizada. Esse modelo de ensino se preocupa tanto com o desenvolvimento intelectual quanto com o aprendizado de emoções e sentimentos.

Diante dessas constatações, elaboramos a seguinte tese: o projeto de intervenção desenvolvido com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Teresina-PI, por meio das oficinas realizadas e da prática interventiva, configurou-se como uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais no ambiente escolar. Isso proporcionou a formação integral dos alunos por meio de um currículo unificado e da articulação entre as competências cognitivas e socioemocionais, promovendo sentido e significado nas aprendizagens. O uso de estratégias de aprendizagem focadas no desenvolvimento das Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando articuladas às competências cognitivas, colabora para a formação integral dos alunos.

Dessa forma, concluímos que as Competências Socioemocionais, quando trabalhadas de maneira intencional no ambiente escolar, promovem uma aproximação afetiva entre professor e aluno, bem como entre os próprios estudantes. Além disso, inferimos que a aprendizagem baseada nessas competências pode ser efetivada nas escolas, sendo fundamental sua inserção no currículo para garantir um ensino que envolva não apenas os alunos, mas também suas famílias e a formação continuada dos professores. Isso pode, inclusive, contribuir para uma reformulação curricular mais ampla.

No entanto, percebemos que as políticas educacionais que regulamentam a BNCC e preconizam o desenvolvimento das Competências Socioemocionais não seguem a mesma lógica das políticas de formação continuada dos professores. Os dados da pesquisa demonstram um desejo das docentes por uma compreensão mais aprofundada sobre como correlacionar os conteúdos curriculares às habilidades socioemocionais. Ou seja, embora os professores conheçam essas competências, muitos não possuem formação sólida nessa área para incorporá-las de maneira eficiente em seu planejamento escolar.

Esses dados indicam que a inserção das Competências Socioemocionais deve ser uma pauta constante nas instituições escolares, bem como objeto de pesquisas e estudos que deem visibilidade ao tema e à sua transversalização no currículo escolar. Além disso, evidenciam a necessidade urgente de promover políticas públicas voltadas para uma formação específica e continuada dos professores, possibilitando experiências práticas no uso das Competências Socioemocionais e garantindo sua efetiva implementação no ensino.

Por fim, ressaltamos que, apesar da relevância desta investigação e dos impactos alcançados, novas pesquisas ainda precisam ser realizadas para aprofundar o entendimento

sobre o desenvolvimento e a inserção das Competências Socioemocionais nos currículos escolares. Acreditamos que este estudo pode contribuir com análises e reflexões sobre a implementação dessas competências nas escolas, nas secretarias de educação e em outros espaços que promovam ensino e aprendizagem. Além disso, pode fortalecer o trabalho pedagógico, complementar a atuação dos professores e auxiliar na compreensão das vivências das crianças e dos jovens, permitindo uma nova perspectiva sobre a reflexão e a autorregulação das próprias ações.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **Desenvolvimento de competências socioemocionais**: relatório para o Ministério da Educação - BRASIL. São Paulo: 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 Jan. 2023.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, R. **"Ostra feliz não faz pérola"**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

ANDRADE, E. I. D.; BERNARDES, J.; FAVA, D. C. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. *13*, n.2, p. 92-103. 2017.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de estudos aplicados em educação**, v. 03, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/download/5341/2589/17968. Acesso em: 05 maio de 2023.

ARAUJO, G. B. S. S.; OLIVEIRA, E. C. Competências socioemocionais no currículo escolar: algumas reflexões. **Dialogia**. São Paulo, n. 41, p. 1-17, maio/ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5585/41.2022.20482. Acesso em: 08 maio de 2023.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology:** a cognitive view**.** Nova York: Holt, Rienehart and Winston, 1968.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2022.

BERNARD, H. R. **Research methods in anthropology**: qualitative and quantitative approaches. Oxford, Altamira Press, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 01 de Jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.** Saeb 2021. Brasília, 16 de setembro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf. Acesso em mai. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mai. 2023.

BONFANTE, R. **Habilidades socioemocionais na escola**: guia prático da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Curitiba: Juruá, 2019. 92 p.

BUNDER, J.; BARROS, G. G. O estudo de caso e a pesquisa-ação: compreensão teórica e evidências empíricas. In: **Simpósio brasileiro de qualidade do projeto no ambiente construído.** Uberlândia, 2019. p. 1561-1565. Disponível em: https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/140_f_o_estudo_de_32.pdf Acesso em: 10. fev de 2023.

CARNEIRO, M. Daniele. L.; LOPES, C. A. N. Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. **Revista Multidisciplinar e de psicologia**. v. 14 n. 53. 2020. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/issue/view/74. Acesso em: 10. Jan de 2023.

CARVALHO, A. D F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores:** um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CASTRO, A. C. A. de. B***ullying*** **no ambiente escolar:** desafios e perspectivas do trabalho pedagógico. Luziânia – Go, 2018.

CAVALCANTI, C. C. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas:** um guia para educadores. São Paulo: SaraivaUni, 2023. 264 p.

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **Conectando saberes no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2020. 232 f.

CERCE, L. M. R.; BRITO, R. de O. Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. **Periódico Horizontes**. USF: Itatiba, São Paulo – Brasil, 2022. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1217/631. Acesso em: 10 jun. 2023.

CIERVO, T. J. R. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil.** Dissertação de (Mestrado) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8305729. Acesso em: 10 jun. 2023.

CLEMENTE JR, S. dos S. Estudo de Caso x Casos para Estudo: esclarecimentos acerca de suas características. **Anais [...].** VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Caxias do Sul – RS, 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de docentes**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais do currículo. In: **Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola:** manual do professor. São Carlos: EDUFSCAR, 2022.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa princípio científico e educativo.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: http://educacaosec21.org.br/wpcontent/upl. Acesso em: 15 abr. 2023

De Raad, B. Structural models of personality. **In: The Cambridge handbook of personality psychology**. New York: Cambridge University Press, p. 127-147, (2009).

DIAS, I. S. **Competências em Educação:** conceito e significado pedagógico. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08. Acesso em: 16 set. 2023

DUARTE, P. M. **As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI:** um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós Graduação Educação, Linguagem e Psciologia) Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, 2021. 163p.

FERREIRA, M. da C. A.; SILVA, B. D. da.; ANDRADE, A. R. M. de. Trilhas de aprendizagens e gestão do conhecimento na educação de jovens e adultos e educação profissional. In: (trans) formação, inovação pedagógica e práticas contemporâneas na EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 05, n. 09, p. 10-12, jan./jun. 2022.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, v. 14, n. 28, pp. 138-152, 2004.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, p.365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 15 fev 2023.

FONTE, P. **Competências socioemocionais na escola.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GADAMER, H. G. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 15- 41.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2018 p.69 -86

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Estudo de Caso:** fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p.115-146.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. B (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais [livro eletrônico]:** a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral. Instituto Ayrton Senna, 2021. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf. Acesso em: 18 Mai. 2020

INSTITUTO AYRTON SENNA**. Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais na escola**. EduLab21. Insper – Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, 2016.

LEAL, P. C. de S. A educação diante de um novo paradigm**a**: ensino a distância (ead) veio para ficar!. **Gestão & Tecnologia Faculdade Delta**, v. 1, n.30, p. 41-43, jan./jun. 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAGALHÃES, J. E. P. **Competências socioemocionais: uma "nova" pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente**. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2022.

MACHADO, L. R. S. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, v. 13, n. 1, p. 92-110, 2016.

MACHADO, L. R. S. O Modelo de Competências e a regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. **Trabalho & Educação**, v. 4, p. 79-95, 1998.

MACHADO, L. R. S. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, v. 3, p. 15-31, 1998.

McCrae, R.; SUTIN, A. Openness to experience. In: **Handbook of individual differences in social behavior**. New York: The Guilford Press, pp. 257-273, 2009.

MCKAY, J.; MARSHALL, P. The Dual Imperatives of Action Research**. Information Technology & People**. v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001.

MELO, R. A. Licenciatura em Educação do Campo: formação de professores e prática educação. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Piauí, Teresina 2018. 268 f.

MENDES, E. do N. **Competências socioemocionais como estratégia de Desenvolvimento de aprendizagens**: uma proposta de sequência Didática para educação infantil 5 anos. Dissertação de (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

MÉNDEZ, J. M. Á. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

MENEZES, M. **Competências socioemocionais na BNCC.** Plataforma Educacional, 2020. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/ensino-remoto/professor/apostilas-e-livros/ebook-competencias-socioemocionais.pdf/view. Acesso em: fev de 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, J. (org). **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NAKANO, T. de C. Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 11(1), 2018, 04-10. Disponível em: http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102. Acessado em: 05 de junho de 2023.

NOVA ESCOLA. **Competências socioemocionais.** Realização, Nova Escola. Apoio Facebook, 2018. Disponível em: https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/ffmHynzstuECHwJFdbqU4ZuzM3cgTTC6VUdcby9bGUDAAyxMErdR2xkQE2jN/competencias-socioemocionais--nova-escola.pdf. Acessado em: 29 de maio de 2023.

OCDE. **Fórum Internacional de Políticas Públicas** "Educar para as Competências do Século 21". São Paulo. 2014. Disponível em: http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/. Acesso em: fev de 2022.

OCDE. Estudos da OCDE sobre competências: **competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Editora, ESF 2008.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

QUINTANA, M. **Poesia completa:** em um volume. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, R. J. *et al*. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROEGIERS, X.; KETELE, J. M. **Uma pedagogia da integração:** competências e aquisições no ensino. Trad. Carolina Huang. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTAN, J. G. *et al*. **Educar por competências:** o que há de novo? Tradução Carlos SACRISTÀN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, D. R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Educação para o Século XXI**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna; 2014. 93 p.

SANTOS, M. V. dos; SILVA, T. F. da.; SPADARI, G. F.; SILVA, E. D. da. **Estudo sobre Uma Abordagem Transdisciplinar entre a Educação Estatística e a Educação Socioemocional**. São Paulo: IFSP, 2018.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, M. V.; SILVA, T. F.; SPADARI, G. F.; NAKANO, T. de C. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Revista Interinstitucional de Psicologia**. Uberlândia, v. 1, n. 11, p. 4-10, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v11n1/02.pdf Acesso em: 10 dez. 2022.

SANTOS, L. R. O. dos. **Formação reflexiva do professor de matemática: uma proposta de desenvolvimento do pensamento estatístico**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2020.

SANTOMÉ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANZOVO, A. R. de F.; SANTOS, C. J. A. A formação integral e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais frente à prevenção de ocorrência de casos de bullying nas escolas. **RPGE**– **Revista online de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2827-2842, set./dez. 2021.

SEEDUC/RJ. **Solução Educacional para o Ensino Médio**. Notícias. 06/01/2015. Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVA, G. C. da. **As competências socioemocionais na política curricular da BNCC**: desdobramentos na formação de professores. Dissertação de (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Rio Grande do Sul, 2021.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2018.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. (Edit.); LINCOLN, Y. S. (Edit.). **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: SAGE, 2000.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]:** estudando como as. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Coleção Filosofia 40. 137

SOUSA, J. da S. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. 156 f.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TERZI, A. M.; SANTOS, L. M. M. dos; ANDRADE, M. C. R.; SANTOS, T. de F. N.; MONTEIRO, A. S.; SOUZA J. M. de. A atenção plena e estados mentais positivos: o programa cultiva +. **In: Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro.** 2.ed. Porto Alegre. Editora Gênese, 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educ. Pesquisa. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 Jan. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, R. P. Formação docente e superação do bullying: um desafio para tornar a convivência ética na escola. **Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação.** v. 36, n. 1. p. 369 a 384.jan/mar, 2018. Disponível em:

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, M. F. D. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.101, p.1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista dos professores participantes.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

- **PESQUISA**

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezado (a) Professor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo desse estudo é compreender como desenvolver as competências e habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental na contemporaneidade em uma rede municipal de ensino em Teresina. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de e-mail e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, _____ de _____ de 2023.

Jucyelle da Silva Sousa
Doutoranda em Educação - PPGEd/ UFPI
Email: ju-cy-13@hotmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I) DADOS PESSOAIS

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino	**Ano de nascimento:** _____
Endereço:	
Email:	

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em:
Ano de Início _____ **Ano de Conclusão**_____
IES da Graduação:_____
Ano de inicio da carreira docente:
Possui Pós-Graduação? ( ) Não ( ) Sim Quais? _____

III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Possui vínculo empregatício? ( )Não Sim ( )
Caso afirmativo, qual? ( ) Efetivo ( ) Substituto ( ) Outro. Especifique.
Qual o salário?
Qual a renda familiar?
Meio de transporte?
Mora com quantas pessoas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CATEGORIAS	QUESTÕES
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	1. Na sua concepção o que são habilidades cognitivas? 2. Na sua concepção o que são habilidades socioemocionais? 3. Qual a sua concepção sobre as competências socioemocionais propostas pela BNCC? 4. Você promove em suas aulas as competências e habilidades socioemocionais? De que forma? 5. Você acredita que o desenvolvimento de competências socioemocionais deve está relacionado ao conteúdo?
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM	1. Qual o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem do aluno? 2. É possível desenvolver habilidades e competências socioemocionais na escola? Em sala de aula? De que forma? 3. Na sua concepção, o uso dessas habilidades e competências reduz o bullying, preconceito? Gerando um ambiente harmônico? 4. De que forma a escola pode colaborar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno através das competências socioemocionais? 5. O desenvolvimento da aprendizagem do aluno é mais significativo com o uso de competências e habilidades socioemocionais? Por quê? 6. Você sente alguma dificuldade em trabalhar as competências e habilidades socioemocionais em suas aulas? Se sim quais?

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Estamos solicitando a você a autorização para que o menor pelo qual você seja responsável possa participar da pesquisa denominada "As competências socioemocionais, um paradigma emergente na educação: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental", esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador (**Jucyelle da Silva Sousa**, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED e a pesquisadora assistente **Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho**, do Departamento de Fundamentos da Educação).

O motivo que nos leva a fazer este estudo é buscar compreender como desenvolver as competências e habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental na contemporaneidade em uma rede municipal de ensino em Teresina. Garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Caso decida participar, a participação do seu (sua) filho (a) consiste em participar de um Projeto de Intervenção na escola, com 10 oficinas elaboradas com base nas Competências Socioemocionais. Será realizada uma entrevista com as docentes das turmas a fim de identificar quais os conhecimentos elas carregam acerca das competências socioemocionais. Durante a execução do projeto de intervenção na instituição a pesquisadora irá fazer uso da observação participante como técnica para a produção de dados a fim de se aproximar da realidade estudada. Toda observação será registrada em diário de campo buscando favorecer um registro máximo e fidedigno.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e oferecer riscos físicos, psíquicos, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao aluno que irá participar, uma vez que, solicitamos apenas a ação de participar das oficinas de intervenção e de observação. O risco de algum constrangimento aos participantes, relacionado à sua participação na pesquisa, será minimizado pelos seguintes procedimentos: coleta de dados

gravada sem exposição do rosto do participante a câmera; não haverá obrigatoriedade de resposta nas atividades desenvolvidas.

Como benefícios da pesquisa o menor poderá desenvolver no seu processo de aprendizagem as competências socioemocionais. E esta pesquisa, além de fomentar o impacto da formação reflexiva e da prática pedagógica no âmbito das salas de aulas e, também, de outros espaços que promovam ensino e aprendizagem, fortalecendo o trabalho pedagógico, poderá ainda possibilitar a reflexão de estratégias a serem utilizadas por professores para potencializar o desenvolvimento de tais competências.

Em caso de complicações ou danos à saúde que o menor possa ter relacionado com a pesquisa, compete ao pesquisador responsável garantir o direito à assistência integral e gratuita. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora responsável. Você tem o direito de não autorizar ou retirar o seu consentimento da participação do menor em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para o mesmo.

Os dados que o menor irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelas pesquisadoras e ao final da pesquisa serão guardados no formato impresso em local seguro por um período de cinco anos, conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde 466/12 e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI[20]. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através do seguinte telefone: Jucyelle da Silva Sousa – 86 98158-8567. Se, mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se

20**Comitê de Ética em Pesquisa UFPI**, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga CEP 64049-550 – Teresina/PI – Fone (86) 3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br Horário de funcionamento: segunda a sexta turno manhã.

julgar necessário, o (a) Sr (a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho (a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida.

Os benefícios relacionados com a sua participação contribuirão para a reflexão acerca de como desenvolver as competências e habilidades socioemocionais em estudantes do Ensino Fundamental, oferecendo ferramentas para professores e alunos entenderem melhor as vivências das crianças e jovens permitindo uma nova visão de como refletir sobre as próprias ações. A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém, se o menor sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, o menor será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido à assistência integral.

O (A) Sr (a) tem plena liberdade de recusar a participação do seu (sua) filho (a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a Instituição Escolar.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Jucyelle da Silva Sousa.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, eu _____. Declaro que concordo que meu (minha) filho (a) _____ (nome completo do menor de 18 anos) participe desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por ele (a) prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;

( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

_____

Assinatura do Responsável Legal

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – "Oficina diário de bordo".

FICHAS DE ACOMPANHAMNETO DAS OFICINAS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 1

DIÁRIO DE BORDO

(X) individual ( ) pares ( ) grupos ( ) turma

Objetivo	Avaliar as dificuldades que temos em falar sobre nós mesmos, principalmente quando se trata de apontar nossas qualidades e defeitos.
Objetivo da aprendizagem	Identificar a si e aos colegas como parte do mesmo grupo. E identificar diferenças e semelhanças pontuais entre seus pares.

Macrocompetência	Resiliência Emocional	Autogestão		Abertura ao novo
Competência socioemocional em foco	Autoconfiança	Organização	Foco	Imaginação criativa

Competências da BNCC	Competência - 2 – 7 - 8

Material necessário	Entregar um diário com lápis e borracha para os alunos.

Temática Autoconhecimento	**Atividade:** Nesta oficina, a ideia é fazer o estudante conhecer-se tomar consciência de suas competências e potencialidades, os estudantes poderão reconhecer suas emoções e fragilidades. 1- Entregar para os alunos o diário de bordo onde eles deverão escrever sobre si, contar como eles se veem. (anexo) 2- Após eles escreverem sobre si em seu diário, os alunos deverão socializar a leitura do diário de bordo. Como sugestão pode-se fazer um varal de leitura e pedir que cada aluno dirija-se a um e faça a leitura, a fim de fazer com que os estudantes conheçam mais sobre seus colegas.

Avaliação	Finalizar a oficina perguntando: O que é importante pra você? Vocês reconhecem seus limites? Onde vocês querem chegar? Como vocês superam as dificuldades que encontram pra atingir seus objetivos?

Anotações	

APÊNDICE D – “Oficina pôr as emoções para fora”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 2

PÔR AS EMOÇÕES PARA FORA

(X) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Aguçar os sentidos e trazer à tona as emoções mais profundas e pessoais.
Objetivo da aprendizagem	Identificar suas fragilidades emocionais, intelectuais individuais e aprender a gerenciar suas emoções sem se deixar abater diante das dificuldades.

Macrocompetência	Resiliência Emocional	Amabilidade	Abertura ao novo
Competência socioemocional em foco	Autoconfiança	Confiança	Imaginação criativa

Competências da BNCC	Competência – 2 - 7 – 8 – 9

Material necessário	Tinta guache, lápis de colorir, pincéis coloridos, papel, pincéis.

Temática Criatividade através das emoções	**Atividade:** Nesta oficina, a proposta é chamar para a sensibilização. Motivados pelo professor os alunos irão aguçar os sentidos e trazer à tona as emoções mais profundas e pessoais. 1- Apresentar um breve relato da vida do escritor Mario Quintana e instigar os alunos a conhecer trechos de seus poemas. Para tanto, apresentar um poema por vez abrindo espaço para comentários. 2- Em seguida utilizar técnicas artísticas para ilustrar cada um dos poemas (ele pode escolher apenas um), os desenhos devem se sentir livre para buscar associações entre o trecho do poema e suas ideias. 3- Propor aos alunos que representem os trechos por meio de desenhos e pinturas. 4- Após a conversa plural com os alunos, propor a leitura e interpretação do poema “poeminho do contra”, em seguida realizar uma roda de conversa e debater com alunos: o que significa atravancar? O que o autor quis dizer com isso? Refletir com os alunos o que atravanca meu caminho? O que eu permito? Como superar os obstáculos que nos atravancam? Quantos já superamos? Após a conversa construir a dobradura de vários passarinhos com frases com base em suas reflexões.

Avaliação	Finalizar a oficina perguntando: de que forma a poesia afetou na expressão do seu desenho? É difícil falar sobre as emoções/sentimentos através da arte? Em que ponto eles se sentiram tocados pela poesia?
Anotações	

APÊNDICE E - Oficina “Construindo um barco de papel”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 3

CONSTRUINDO UM BARCO DE PAPEL

(X) individual ( ) pares ( ) grupos ( ) turma

Objetivo	Abordar as emoções de um modo amplo e geral, principalmente as emoções primárias (medo, tristeza, raiva). A fim de entender que as emoções são passageiras.
Objetivo da aprendizagem	Instigar os alunos a falar sobre suas emoções e compreender que estas fazem parte do nosso processo de crescimento e que devemos reconhecê-las e saber quais estratégias são adequadas para o seu enfrentamento.

Macrocompetência	Engajamento com os outros	Resiliência emocional
Competência socioemocional em foco	Iniciativa social Assertividade	Autoconfiança Tolerância ao Estresse e Tolerância à Frustração

Competências da BNCC	Competência - 4 – 6 – 8 - 10

Material necessário	Papel colorido para a produção de um barquinho.

Temática **Educação emocional**	**Atividade:** Nesta oficina, a ideia é tratar as emoções de um modo amplo. Questionar aos estudantes quais emoções eles conhecem? como e quando as sentem? de que maneira lidam com elas? perguntar se acham errado sentir medo? Tristeza? Raiva? Usar a metáfora “das emoções como ondas”. 1- Após a conversa fazer a atividade do barco de papel. Os alunos irão construir um barco de papel e irão escrever nele a emoção que mais sentem e qual mais gostariam de sentir. 2- Finalizar a oficina com o registro da tabela das emoções. (anexo)

Avaliação	Após a atividade da tabela das emoções finalizar socializando com os estudantes sobre as emoções e como elas podem nos afetar e afetar nossa relação com os outros. Nessa atividade os alunos se permitirão entender que as emoções que sentimos podem afetar diretamente quem convive conosco, sejam elas boas ou ruins. E que devemos saber lidar com cada uma delas, para que tenhamos uma convivência saudável com quem convivemos de modo a contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Anotações	

APÊNDICE F - Oficina “Presente de amigo”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 4

PRESENTE DE AMIGO

( ) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Compreender que o preconceito pode ser definido como um valor negativo que implica a exclusão do outro sem justificativa.
Objetivo da aprendizagem	Reconhecer as melhores características de amigo dentro da sala de aula, incentivando este a fortalecê-las cada vez mais no dia a dia.

Macrocompetência	Amabilidade	Engajamento com os outros
Competência socioemocional em foco	Empatia Respeito	Iniciativa social

Competências da BNCC	Competência – 7- 9 - 10

Material necessário	Livro “A descoberta de Leila”, imagens dos personagens de madagascar. Bombom para realizar a atividade do presente amigo.

Temática Preconceito	**Atividade:** Realizar a leitura do livro “A descoberta de Leila”. Após a leitura realizar uma roda de conversa sobre a história, quais os componentes faziam com que Leila agisse de forma preconceituosa e desagradável? Qual o motivo que a fazia agir assim? Como as pessoas se sentiam quando Leila zombava delas? Quais as consequências que essa forma de agir estava trazendo para Leila? (efeito bumerangue). 1- Após essa conversa, mostrar os personagens do filme “madagascar” para explicar o que é preconceito. Perguntar o que os personagens têm de semelhantes e a partir daí inferir que são quatro amigos completamente diferentes, mas inseparáveis. 2- Posteriormente mostrar um curta metragem “os azuis” da turma da Mônica. E realizar discussão acerca do curta.

Avaliação	Após a realização da atividade propor uma roda de conversa e questionar o que eu faço quando identificar uma situação de preconceito? Finalizar a oficina com a atividade “presente de amigo”. Com o objetivo de enaltecer as qualidades dos integrantes do grupo.

Anotações	

APÊNDICE G - Oficina “Escutar é escolha”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 5

ESCUTAR É ESCOLHA

( ) individual (X) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Entender os sentimentos e as perspectivas dos outros.
Objetivo da aprendizagem	Avaliar estratégias para ser respeitoso e combater estereótipos e preconceitos.

Macrocompetência	Amabilidade	Engajamento com os outros	Resiliência Emocional
Competência socioemocional em foco	Empatia Respeito	Iniciativa social	Tolerância ao estresse e a frustação

Competências da BNCC	Competência - 4, 8, 9, 10

Material necessário	- Poema ‘’Sobre o amar e o ouvir’’ de Rubem Alves, disponível no livro ‘’Ostra feliz não faz pérola’’; - Ficha ‘’Como é minha escuta

Temática Preconceito	**Atividade:** Inicie a aula promovendo a leitura do poema ‘’Sobre o amar e o ouvir’’ de Rubem Alves; Em seguida, eles farão um exercício de refletir, registrar e retomar; Promova uma reflexão com os estudantes pedindo para que eles anotem as respostas em uma folha de caderno com base nas seguintes questões: Quem é a pessoa que mais escutou você no decorrer da sua vida? O que essa pessoa costumava fazer enquanto te ouvia? Quem é/são as pessoas para quem você mais oferece a sua escuta? Pense em uma ocasião em que ninguém ouviu o que você tinha a dizer. Como você se sentiu? Pense em uma ocasião em que você se sentiu ouvido com respeito e compreensão. Qual foi a sensação? O que pode atrapalhar a escuta de alguém? Após o término dessa atividade, diga aos estudantes que escutar é, antes de tudo, uma escolha. É necessário ter disposição para fornecer sua escuta a alguém. 1- Concluída a atividade anterior, diga aos estudantes que eles farão uma atividade de escuta. Avise-os que quem não se sentir à vontade ou com disposição de fornecer sua escuta não é obrigado a participar; 2- Divida a turma na metade; Peça para que formem duas rodas de maneira que fique um círculo interno e outro externo. 3- Oriente os estudantes dos dois círculos a se posicionar de maneira que eles consigam olhar uns para os outros durante todo o decorrer da atividade; 4- Diga aos estudantes que eles irão girar algumas vezes sobre o seu comando, e que a cada vez que pararem, deverão olhar para o colega que está a sua frente por aproximadamente 30 segundos; 5- Em seguida, peça para que o círculo externo gire 5 passos para a esquerda, enquanto o círculo interno permanece parado; 6- Depois, solicite que o círculo interno gire 7 passos para a direita, enquanto o círculo externo permanece parado; 7- Por fim, peça para que o círculo externo gire 3 passos para a direita, enquanto o círculo interno permanece parado. Nesse momento, os estudantes que ficarem frente a frente deverão formar duplas para a próxima atividade;

	8- Peça para eles se juntarem em algum canto da sala, de modo que mantenham certa distância em relação às outras duplas; 9- Explique que deverão fazer um exercício de escuta com sua dupla. Um de cada vez, compartilhará com o colega algo que esteja passando ou sentindo naquele momento e que se sinta confortável em contar. 10- Oriente-os a tentar ouvir o colega sem expressar reações que possam demonstrar julgamentos ou juízos de valores sobre o que está sendo dito. Reforce que, enquanto o colega está falando, eles deverão se manter em silêncio; 11- Dê em torno de 10 minutos para que eles conversem (5 minutos para cada um); 12- Ao final da atividade, peça para que agradeçam suas duplas por ouví-los.

Avaliação	Após o término da atividade, peça para que retomem as respostas que escreveram no começo da aula e, com base no exercício feito, avaliem a qualidade de suas escutas; Em seguida, solicite que façam uma lista de ações que poderiam adotar para melhorar a própria escuta. Distribua uma ficha ‘’Como é minha escuta’’ para cada estudante e peça para que eles a preencham de acordo com suas próprias percepções.

Anotações	

APÊNDICE H - Oficina "Pó mágico".

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 6

PÓ MÁGICO

(X) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Investigar a curiosidade e a capacidade exploratória dos alunos. Através das experiências provocadas pela atividade, os estudantes terão a oportunidade de estimular a **imaginação criativa**.
Objetivo da aprendizagem	Praticar o **foco** para se manterem engajadas na narrativa enquanto tentam ignorar distrações externas e expressar o que imaginaram, pensaram e sentiram durante a vivência através de uma atividade artística.

Macrocompetência	Autogestão	Engajamento com os outros	Abertura ao novo
Competência socioemocional em foco	Foco	Assertividade	Imaginação criativa Interesse artístico.

Competências da BNCC	Competência – 2, 3, 5, 6, 7,

Material necessário	Materiais de arte disponíveis. Algumas sugestões: folha sulfite, papel pardo, cartolina, tintas, aquarelas, lápis de cor, giz de cera, caneta hidrográficas, etc.

Temática **Imaginação criativa**	**Atividade:** Antes de começar, proponha um momento de pausa e relaxamento. Peças para os alunos e demais participantes fecharem os olhos e prestarem atenção em sua própria respiração. Guie-os, dizendo: "Reparem no ar que entra pelo nariz e desce até a barriga". Devagar, soltem esse ar pelo nariz. Coloquem a mão na barriga, e sintam como ela se mexe junto com a respiração. Agora, "tentem respirar bem devagar, sintam a barriga estufando devagarinho, e entrando devagarinho". Faça essa atividade por dois ou três minutos e, então, peça para abrirem os olhos novamente. 1- "Hoje, nós vamos fazer uma viagem para uma terra desconhecida!". 2- "Imagine, agora, que você está entrando em uma nave que pode te levar a um lugar encantado. Imagine como seria esse lugar. Que lugar seria esse? O que teria nesse lugar? Se você pudesse levar alguém com você nesta viagem, quem você escolheria? Agora, a missão de vocês é entrar na nave que os levará a esse lugar encantado! Imagine qual seria a cor da sua nave. Ela seria grande ou pequena? Que nome vocês escolheriam para a sua nave?"(Fale cada frase pausadamente, para que dê tempo de os participantes imaginarem o que você está falando e sugerindo) 3- "Agora que você já decidiu para onde vai, com quem vai e como é a sua nave, imagine que ela começa a subir. Ela sobe lá no alto, e você começa a enxergar as nuvens e passarinhos do seu lado. O sol está brilhando. Olhe, também, para baixo. Sem medo. Veja o seu mundo. O que você está vendo? O mar? A floresta? As casas? Veja como tudo parece tão pequenininho daqui de cima."

	4- “Agora, a sua nave começa a descer para pousar no lugar que você escolheu. Observe como esse lugar parece, e perceba o quanto você desejava estar ali. Imagine o que tem de legal nesse lugar. Um escorrega gigante? Uma piscina? Uma praia grandona para brincar? Um parque de diversões? Qual brincadeira você escolheria para brincar com a pessoa que levou?” (Faça uma pausa, para dar tempo de as crianças imaginarem suas cenas) 5- “Agora que vocês já brincaram, dê uma última volta nesse lugar, e perceba se está quente ou frio. Se está com sol ou chovendo. Se está ventando ou sem vento.” (Faça uma pausa) 6- “Agora, vá se despedindo desse lugar, e vá caminhando com a pessoa que escolheu para a nave encantada. Antes de voltarem para o lugar em que vocês estavam antes, dê tchau para esse lugar encantado! Com segurança, a nave irá trazer vocês de volta.” (Faça uma pausa) 7- “Agora, vamos abrindo os olhos bem devagar e sentar numa roda.” 8- “Agora, vocês vão criar um trabalho artístico para representar o que vocês imaginaram, sentiram e pensaram durante esta viagem”.

Avaliação	Em roda, peça que cada um conte para onde viajou e dê detalhes de como foi a viagem. Também peça para eles contarem um pouco sobre como representaram essa experiência. Estimule o debate, fazendo perguntas, como: “Vocês gostaram de viajar para o lugar encantado?”; “Como era a nave de vocês?”; “Quem vocês escolheram para viajar com vocês?”; “Vocês brincaram no lugar encantado?”; “Estava quente ou frio?”; “Como foi ver as coisas aqui em baixo, quando a nave estava lá no céu, perto das nuvens?”.

Anotações	

APÊNDICE I - Oficina "Com *bullying* não se brinca".

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 7

COM BULLYING NÃO SE BRINCA

( ) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Discutir alternativas para lidar com situações como *bullying* e *cyberbullying* sem usar agressividade e/ou violência.
Objetivo da aprendizagem	Aprender que práticas de bullying podem afetar diretamente o outro de forma negativa.

Macrocompetência	Resiliência Emocional	Autogestão	Engajamento com os outros
Competência socioemocional em foco	Empatia Respeito	Responsabilidade	Assertividade

Competências da BNCC	Competência – 6, 7, 9, 10.

Material necessário	Aparelho de som e um CD de música animada, quatro balões de ar com tiras de perguntas em seu interior.

Temática Bullying	**Atividade:** Antes de começar, realizar uma breve conversar com os alunos sobre a temática que será trabalhada durante a atividade. Fazer uma análise previa do que os estudantes sabem cobre bullying. 1- Dá início solicitando aos alunos que formem um único círculo. Informe que você colocará uma música e que, enquanto isso, um balão de ar passará de mão em mão. 2- Explique que quando você parar a música, quem estiver com o balão deverá estourá-lo e pegar a tira de papel que estiver dentro dele (exemplos dessas tiras encontram-se ao final dessa atividade). Em cada uma das tiras há uma situação relacionada ao bullying. 3- A pessoa que ficou com o balão deverá ler a frase e completá-la. Mas há uma regra: a frase deverá ser completada sem ser usado nenhum tipo de violência. Por exemplo: Os amigos de João vivem dizendo que ele "fede" devido à cor da sua pele. Daí, João respondeu que no Brasil o racismo é crime, e que eles poderiam ser denunciados por conta disso. Se a pessoa que tiver que continuar a frase não souber, quem estiver à sua direita responde. As outras pessoas poderão ajudar quando necessário. Repita a atividade até as quatro questões serem respondidas.

Avaliação	Depois de completadas, abra para a discussão a partir das seguintes perguntas: 1. O que é bullying? 2. O que é *cyberbullying*? 3. O que diferencia o *bullying* e o *cyberbullying* de outros tipos de violência? 4. O que precisamos fazer para resolver situações de bullying em nossa escola e em outros espaços de convivência?

Anotações	

APÊNDICE J - Oficina “Colocando se no lugar do outro”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 8

COLOCANDO SE NO LUGAR DO OUTRO

( ) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Levar o grupo a perceber a importância do respeito mútuo, respeito às diferenças individuais e com isso iniciar o trabalho de temas como Bullying e como evita-lo.
Objetivo da aprendizagem	Aprender a colocar-se no lugar do outro e aprender a aceitar suas diferenças é um dom que deve ser aprimorado cada vez mais. Estamos falando da empatia.

Macrocompetência	Resiliência Emocional	Autogestão	Engajamento com os outros
Competência socioemocional em foco	Empatia, Respeito	Responsabilidade	Iniciativa social

Competências da BNCC	Competência – 7, 9, 10.

Material necessário	Papel folha de sulfite, lápis de cor e canetas hidrográficas, papel colorset, fita adesiva.

Temática Bullying	**Atividade:** Antes de começar, realizar uma breve conversar com os alunos sobre a temática que será trabalhada durante a atividade. Fazer uma análise previa do que os estudantes sabem sobre bullying. 1- Em um papel em branco, todos os participantes deverão escrever, de modo que sua letra não seja identificável, alguma dificuldade que encontra no relacionamento interpessoal e que não gostaria de expor oralmente em qualquer ambiente semipúblico. 2- O próximo passo é o coordenador da dinâmica recolher os papéis entregues e misturá-los. Com um sorteio, os papéis são pegos pelos participantes da dinâmica, que assumem como seus os problemas lá escritos. 3- A ideia é fazer sugestões de soluções e não promover debates ou perguntas. O líder da dinâmica deve propor questões como: “O outro compreendeu seu problema?”; “Como você se sentiu ao ver o problema descrito?”; “Você compreende o problema do outro?”; e “Como você se sentiu em relação ao grupo?”. 4- Desse modo, é mais fácil se colocar no lugar do outro e, assim, entender seus comportamentos e sentimentos, o que é essencial para desenvolver a empatia necessária para a convivência em grupo. 5- Atividade das mãos: Cada um precisa desenhar o contorno de sua mão, decorar com cores fortes e recortar. Depois das mãos recortadas e prontas, convide a turma toda para eleger a mão mais bonita da classe, que seria colada sozinha, ao lado do caule. 6- Depois que terminar as colagens, pedir que os alunos observem a flor formada afim de ver as diferenças e semelhanças de cada trabalho e

	comparar isso com as pessoas do grupo, cada uma do seu jeito, com suas diferenças e semelhanças. 7- Mencionar que há uma dúvida: porque a mão que foi eleita a "mais bonita" ficou sozinha? A resposta é que, uma pode ser a mais bonita, mas quando juntamos todas, o trabalho ficou uma obra prima, pois unidos, quando juntamos nossas ideias e criatividade somos mais!

Avaliação	Após finalizar a atividade abrir uma roda de conversa com os alunos, a fim de ouvir o que eles pensam sobre a temática. Como eles se sentem diante de uma situação de bullying. Posteriormente, finalizar a atividade com uma flor juntando os desenhos das mãos de todos os colegas de classe. É uma **atividade cooperativa** que ajuda os alunos a entenderem sua **importância, seu valor e a diferença** de cada um e que seu trabalho contribui para o sucesso do grupo.

Anotações	

APÊNDICE K - Oficina “Filme guardião das galáxias”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 9

FILME GUARDIÃO DAS GALÁXIAS

( ) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Identificar a diversidade como parte da vida em comunidade. Produzir diálogos com a presença de conflitos. Exercitar a escuta e a argumentação de ideias. Compreender os conceitos de diversidade e sua importância para a criatividade e a ciência
Objetivo da aprendizagem	Instigar os estudantes a pensarem sobre as diferenças e suas vantagens. Pensar que diferença pode ser entendida como complemento e não como oposição. E identificar diferenças e semelhanças pontuais entre seus pares. Entender e valorizar as relações de amizade.

Macrocompetência	Resiliência Emocional	Autogestão	Engajamento com os outros
Competência socioemocional em foco	Respeito Empatia	Responsabilidade Foco	Iniciativa social

Competências da BNCC	Competência – 5, 7, 9, 10.

Material necessário	Tv e filme.

Temática Diversidade	**Atividade:** A ideia de apresentar o filme como proposta de atividade é justamente para que o estudante consiga perceber a diversidade como algo positivo e natural. Entender que o diferente causa estranhamento, mas que não significa risco. Trabalhar o entendimento das emoções que vem à tona diante do estranhamento (medo, raiva, revolta). Ao entender e reconhecer o diferente como algo positivo e natural, esse estudante avança nas três categorias (Protagonismo, Resiliência e Pertencimento) ao se tornar multiplicador de ideias empáticas, acolhendo o novo, aprimorando seus relacionamentos interpessoais. 1- Passar o filme para os estudantes assistirem; 2- Após a sessão realizar roda de conversa;

Avaliação	Após finalizar a sessão do filme e fazer uma roda de conversa com os alunos e realizar as seguintes indagações: Como você escolhe seus amigos? Você escolhe seus amigos ou amizade acontece? Entre os seus amigos existem pessoas de religião diferente da sua? Abrir espaço para que os estudantes falem e comentem sobre situações do seu dia a dia na escola.

Anotações	

APÊNDICE L - Oficina "Respirando com a natureza".

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 10

RESPIRANDO COM A NATUREZA

( ) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Os participantes da atividade irão praticar diferentes formas de respirar. A rotina do fortalecimento do **foco** e da atenção pode trazer benefícios, entre eles uma sensação interior de tranquilidade e bem-estar e, consequentemente, uma redução da ansiedade e do estresse. Quando as crianças se sentem menos ansiosas, elas podem manejar melhor situações de estresse e frustração (**tolerância ao estresse** e **tolerância à frustração**).
Objetivo da aprendizagem	Estimular as crianças a colocarem seu foco no momento presente (*mindfulness)*. Durante a atividade, elas precisarão focar em sua respiração e em seu corpo, enchendo-o e o esvaziando de ar. O exercício de respiração é capaz de proporcionar um estado de relaxamento.

Macrocompetência	Resiliência Emocional	Autogestão
Competência socioemocional em foco	Tolerância à frustração e Tolerância ao estresse	Foco

Competências da BNCC	Competência – 6, 7, 8, 10

Material necessário	Cartas: Respirando como a Natureza.

Temática Diversidade	**Atividade:** Peça para que os participantes prestem atenção em suas respirações. Auxilie-os por meio de perguntas e observações: "Perceba se você está puxando o ar pelo nariz ou pela boca"; "Repare também se você está soltando o ar pelo nariz ou pela boca"; "Você passa mais tempo inspirando ou expirando?"; "O que acontece com o ar que você inspira? Ele vai para onde? Ele para em seu peito ou segue até a sua barriga?". 1- Comente sobre como nós conseguimos respirar de várias maneiras e que, na maioria das vezes, nós nem temos consciência de como estamos respirando. Explique que a respiração é uma ação automática. Nós respiramos enquanto estamos acordados ou dormindo sem que, para isso, tenhamos que fazer qualquer esforço consciente. 2- Informar que o exercício desta atividade é usar a imaginação e realizar a respiração de alguns animais. Pode sugerir que façam a atividade em duplas ou de forma individual. Faça de conta que você é um urso se preparando para ir dormir. Como será a respiração do urso? (ouvir o que os alunos têm pra compartilhar). Repita essa respiração três vezes. Agora, faça de conta que você é uma cobra, questione como é o barulho que as cobras fazer, e como será que ela faz pra respirar. Repita a respiração da cobra por três vezes. Agora vocês irão fazer a respiração "tromba de elefante", fique em pé com os pés separados. Junte seus braços e entrelace suas mãos. Deixe seus braços caírem em frente ao seu corpo como as trombas de um elefante. Inspire pelo nariz e levante lentamente seus

	braços como a tromba de um elefante. E repita por três vezes essa respiração. Agora, faça de conta que você é um coelho no bosque. Os coelhos vão sair para farejar. Inspire, dando três farejadas pelo nariz. Por fim, faça de conta que você é um macaco. Sente de pernas cruzadas e finja que você é um macaco. Coloque uma mão na barriga. Inspire pelo nariz, estufando a barriga e repita por três vezes. 3- Você pode inserir diferentes tipos de respiração para que os alunos possam fazer, conhecer e praticar os diferentes tipos de respiração.

Avaliação	Reflitam conjuntamente sobre o impacto de realizar a respiração teve sobre eles. Sugestão de perguntas: “Como vocês estavam se sentindo antes de fazer a respiração dos animais? E agora?”; “Quem está se sentindo mais relaxado do que antes”; “Vocês acham que ao estar mais relaxados, vocês estão mais preparados e dispostos para realizarem as demais atividades e tarefas do dia de hoje?”.

Anotações	

APÊNDICE M- Oficina "O que contam as histórias em quadrinhos".

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 11

O QUE CONTAM AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

( ) individual ( ) pares (X) grupos (X) turma

Objetivo	Desenvolver a leitura, a escrita e a criatividade dos estudantes através do trabalho em grupo.
Objetivo da aprendizagem	Estimular as crianças o gosto pela leitura e escrita e ao mesmo tempo possibilitar o trabalho em equipe e que possam interagir com os seus colegas para que seja possível atingir um mesmo objetivo e expandir o entendimento das suas emoções e de quem está ao seu redor

Macrocompetência	Abertura ao novo	Engajamento com os outros	Autogestão
Competência socioemocional em foco	Imaginação criativa	Iniciativa social	Foco Organização

Competências da BNCC	Competência – 2, 5, 6, 7, 10

Material necessário	Gibis, lápis de colorir, pincéis, folhas A4.

Temática **Trabalho em equipe**	**Atividade:** Antes de iniciar a atividade realizar uma conversa com os estudantes sobre HQs. Questionar se eles gostam? Se já leram? Quais temáticas eles mais gostam? Após a conversa informal com os alunos mostrar os gibis para os alunos e deixar que eles se envolvam com a atividade. 1- Para iniciar a atividade desta oficina será necessário dividir a sala em grupos e pedir que cada grupo escolha um único gibi para ser trabalhado. Os alunos deveram folear e ler o gibi e escolher uma única história do gibi para ser trabalhada em grupo. 2- Após o grupo ler a história escolhida, pedir aos alunos que recontem da forma que entenderam a história e depois ilustrem. 3- Após a recontagem da história pedir aos alunos que em grupo apresentassem a história escolhida para que todos da turma pudessem ver e uma forma de fazer o aluno se expressar com o corpo.

Avaliação	Realizar uma roda de conversa com os alunos para compreender o que eles acharam do desenvolvimento da atividade. O que eles acharam? Se eles sentiram dificuldades? Quais emoções eles sentiram no desenvolver da atividade? Se foi difícil trabalhar em conjunto com um grupo? Se é fácil ouvir a opinião do outro? Nesse momento o professor deve mediar o diálogo com os alunos, instigando-os a expor suas opiniões e o que mais chamou sua atenção ao longo da atividade.

APÊNDICE N- Oficina "Uma situação dois pontos de vista".

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 12

UMA SITUAÇÃO, DOIS PONTOS DE VISTA

(X) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Engajar as crianças em uma reflexão sobre o que são pensamentos pessimistas e otimistas.
Objetivo da aprendizagem	As crianças irão realizar o exercício de identificar e classificar pensamentos como otimistas ou pessimistas e, posteriormente, irão imaginar uma situação e fazer um trabalho artístico para representá-la de forma otimista ou pessimista.

Macrocompetência	Abertura ao novo	Resiliência emocional
Competência socioemocional em foco	Imaginação criativa	Tolerância ao estresse e a frustração Autoconhecimento

Competências da BNCC	Competência – 2, 5, 7, 8, 10

Material necessário	Materiais de arte disponíveis, como: tinta guache, pincéis, aquarela, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas etc. Folhas de papel para trabalho artístico, como: cartolina, folha sulfite, papel kraft etc.

Temática **Pensamentos pessimistas e otimistas**	**Atividade:** Antes de iniciar a atividade, escreva alguns "Pensamentos Otimistas" e "Pensamentos Pessimistas" que você ache importante analisar conjuntamente com as crianças neste momento. Sugestões: **Otimistas:** "Se todos se cuidarem e seguirem as recomendações, ficaremos bem."; "É importante que todos colaborem e contribuam com a sua parte para a manutenção da casa e para o bem-estar de todos." **Pessimistas:** "Não adianta fazermos nada, pois nada poderá nos ajudar ou fará diferença nesta situação"; "Eu não consigo fazer nada para contribuir com a casa e com o bem-estar de todos." 1- Inicie uma conversa perguntando às crianças se elas têm muitos pensamentos durante o dia. Escute suas respostas e traga a seguinte problematização para a discussão: "Muitas vezes, ao longo do nosso dia, temos diversos pensamentos sobre as coisas que fazemos ou que gostaríamos de fazer", por exemplo "Nossa, hoje eu quero muito ir passear em algum lugar, estou ansioso para fazer coisas fora de casa" ou pensar "hoje eu queria ver meus amigos da escola, espero que consiga brincar com eles hoje". 2- Explique para as crianças que, assim como temos pensamentos de alegria ou de empolgação com algo que faremos, também temos pensamentos de desânimo ou de que não conseguiremos realizar as atividades do nosso dia. Diga que esses pensamentos se chamam *pensamentos pessimistas*. Já

	quando estamos animados e pensando a quão boa será a atividade que faremos, além de pensar que conseguiremos completar a tarefa, independente da dificuldade dela, estes são considerados como *pensamentos otimistas*. Avise que você vai ler diferentes pensamentos e que elas precisarão identificá-los e classificá-los como otimistas ou pessimistas. 3- Leia ou peça para que leiam todos os pensamentos que foram previamente preparados para a atividade. Pergunte: *"Que tipo de pensamento é esse? Um pensamento otimista ou um pensamento pessimista?".* Incentive a participação de todos na discussão sobre o pensamento lido. Quando todos chegarem a uma conclusão, escolham conjuntamente um modo de separarem os pensamentos entre otimistas e pessimistas (sugestão: em uma folha de papel, traçar uma linha divisória dividindo a folha ao meio, e colocar todos os pensamentos pessimistas enfileirados à direita e os pensamentos otimistas à esquerda da linha). Repitam o procedimento com todos os pensamentos. 4- Diga que, agora que elas já sabem identificar pensamentos otimistas e pessimistas, elas precisarão pensar em uma situação do dia a dia, que está sendo interpretada por elas como negativa (pessimistas). A partir desta situação, o desafio será buscar uma interpretação positiva (otimista). Por exemplo: *"Agora que vocês já sabem identificar pensamentos, vocês vão pensar em uma situação que está acontecendo neste momento e que está sendo vista de forma pessimista por vocês,"*. 5- Deixe à disposição os materiais para desenho e explique que a proposta da atividade é que em uma folha elas representem a situação que pensaram de forma pessimista e, na outra, representar a nova interpretação, otimista, dessa situação. Oriente os participantes de que o primeiro passo será pensar e definir a situação com a qual eles vão trabalhar. Cada uma irá pensar em uma situação e trabalhar individualmente a partir dela.

Avaliação	Para encerrar a atividade, peça para que cada um apresente seus desenhos e relate as situações que imaginou. Concluam, comentando e discutindo como uma mesma situação pode ser interpretada de maneiras tão diferentes e como isso pode nos ajudar a nos sentirmos melhor e a nos comportarmos de maneira mais positiva quando nos deparamos com situações negativas. Ser capaz de dar novos significados a situações que consideramos difíceis pode favorecer nosso bem-estar e nos fazer sentir confiantes.

Anotações	

APÊNDICE O- Oficina “Assim como eu sou”.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM – OFICINA 13

ASSIM COMO EU SOU

(X) individual ( ) pares ( ) grupos (X) turma

Objetivo	Reconhecer as emoções dos outros e as próprias; Adquirir vocabulário emocional; Ter um olhar mais afetivo nas situações do cotidiano.
Objetivo da aprendizagem	Ao identificar o que sente, a criança terá a oportunidade de praticar a autorregulação e será estimulado refletir sobre os motivos por trás de suas emoções. Muitas vezes, crianças têm dificuldades para encontrar palavras certas que expressem aquilo que estão sentindo. Portanto, esta atividade permite que o aluno represente suas emoções com a arte, fortalecendo a **imaginação criativa**.

Macrocompetência	Autogestão	Resiliência Emocional	Abertura ao novo
Competência socioemocional em foco	Foco	Tolerância ao estresse Tolerância à frustração	Imaginação criativa

Competências da BNCC	Competência – 2, 5, 6, 7, 8, 10

Material necessário	Bexigas, pedaços de papel, canetas, emojis das emoções básicas (medo, raiva, tristeza, alegria, amor, nojo).

Temática **Trabalho em equipe**	**Atividade:** Antes de iniciar a atividade realizar uma conversa com os estudantes sobre emoções. Após a conversa informal com os alunos mostrar os emojis com as expressões (raiva, medo, alegria, nojo, tristeza e apaixonado) para os alunos e deixar que eles se envolvam com a atividade. 1- Deixar os emojis em um lugar visível para que todas os alunos possam enxergar. Distribuir uma bexiga para cada participante junto com um pequeno pedaço de papel e caneta. Pedir para que escrevam uma situação recente em que vivenciaram uma das emoções expostas. Solicitar aos alunos que coloquem o papel dentro da bexiga e então a encham com ar. 2- Após a realização dessa primeira etapa, as bexigas devem ser misturadas umas com as outras, por meio de brincadeiras de jogá-las de um lado para outro. 3- Quando o educador constatar que as bexigas estão bem misturadas ao ponto de nenhum aluno saber qual é a sua, deve solicitar que cada criança pegue uma bexiga e a estoure, lendo a situação que esta escrita no papel.

Avaliação	Realizar uma roda de conversa com os alunos para compreender o que eles acharam do desenvolvimento da atividade. E perguntar aos alunos: Que emoções você acha que a pessoa que escreveu esse bilhete esta sentindo? Quais as razões que te fazem acreditar que ela esta sentindo essa emoção? Você já se sentiu desse modo? Assim como você, você acha que ela gostaria de ser ajudada? Que dica você daria para ajudar essa pessoa? Explicar aos alunos que eles farão um desenho para representar o que sentiram durante a atividade. Comunique que as cores podem ajudá-los a representar os seus sentimentos. Peça que estudantes façam um desenho que represente as emoções que sentiram no momento da atividade. Procure conversar com eles sobre como estão representando seus sentimentos.

Anotações	