



FRANCISCO GOMES VIANA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: OLHARES DISCENTES**

CANOAS, 2024

FRANCISCO GOMES VIANA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: OLHARES DISCENTES**

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V614d Viana, Francisco Gomes.
O desenvolvimento de competências socioemocionais na
formação inicial docente [manuscrito] : olhares discentes / Francisco
Gomes Viana. – 2024.
142 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle,
Canoas, 2024.

“Orientação: Prof. Dr. Hildegard Susana Jung”.

1. Pedagogia. 2. Formação docente. 3. Competências
socioemocionais. 4. Percepção dos alunos. I. Jung, Hildegard
Susana. II. Título.

CDU: 371.022

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

FRANCISCO GOMES VIANA

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: OLHARES DISCENTES**

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle
– UNILASALLE, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 10 de dezembro de 2024

BANCA DE DEFESA

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung (Orientadora)
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

Profa. Dra. Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle – Canoas – UNILASALLE

Profa. Dra. Jordana Wruck Timm
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

AGRADECIMENTOS

O educador se eterniza em cada ser que educa”
(Paulo Freire)

A todos os educadores e educadoras que possuem essa dimensão da educação em sua vivência e na prática docente, que sabem que suas ações deixam marcas em seus alunos ao longo de suas vidas.

À minha professora da 7ª série (Zélia Cavalcanti, com “i”, ela fazia questão de ressaltar), que apostou em um aluno da periferia dizendo que um dia ele seria “um grande homem”. Continuo não querendo decepcioná-la até hoje, mesmo sabendo que ela não está mais entre nós. Com seu apoio, venci um concurso de redação no Amazonas e viajei pela primeira vez de avião para disputar em nível nacional, onde fiquei em segundo lugar, expandindo meus horizontes definitivamente.

Aos meus professores de Língua Portuguesa e Literatura que me inspiraram no gosto pela escrita e pela leitura e trouxeram para minha vida Drummond, Clarice, Bandeira, Vinicius, Graciliano, Cecília e tantos outros, que estão sempre comigo.

A minha querida Professora, Dra. Hildegard Susana Jung, minha orientadora, inspiradora, minha parceira nessa viagem e “culpada” por eu não ter desistido dessa caminhada, pois ela não desistiu de mim em nenhum momento, sempre atuando com empatia e acolhimento.

Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. (Antoine de Saint-Exupéry)

Agradeço aos docentes do Minter-Manaus (2023) que fizeram parte desta turma e deixaram suas marcas pessoais utilizando-se de competências socioemocionais em suas atuações, em especial:

Ao Prof. Dr., Ir. Cledes Antonio Casagrande, Reitor da Universidade La Salle, o professor “clássico”, que não se furtou em promover uma aula dialogada e amplamente participativa, dando mostras de flexibilidade e adaptabilidade, além de suas habilidades intelectuais;

Ao Prof. Dr., Ir. Roberto Carlos Ramos, com sua humildade e simplicidade, atuando em sala de aula sem criar barreiras entre professor/aluno, acolhendo a todos e todas sem

distinção e sempre disposto a contribuir com nossa carreira acadêmica, despojado dos títulos acadêmicos;

Ao Prof. Dr., Ir. Paulo Fossatti, inspiração como professor humanista, que não apenas estuda as competências socioemocionais, mas às vive em sua prática diária;

E por último, mas não menos importante, à Prof. Dra. Dirleia Fanfa Sarmiento, que através de nossas conversas sobre plantas caseiras, em meio às discussões metodológicas, nos permitimos conhecer mais um ao outro, indo além das competências técnicas.

Além dos meus colegas da turma de Mestrado, em especial: Adelino Costa Neto, Eliana Silva Ferreira, Ivaneide Barbosa da Silva Violante, João Carlos da Silva Filho, Priscila de Oliveira Ferreira, Rita Tatiane Silva Aguiar e Tatiana das Chagas Bezerra Mendes, onde cada um deles trouxe uma ou várias competências socioemocionais em nossa convivência.

GRATIDÃO!

*"A questão crucial da educação, portanto, é a
formação do educador. [...]
Como educar os educadores?"*
(Rubem Alves)

RESUMO

A ação docente requer o domínio de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos, cujos pressupostos são abordados no decorrer do itinerário formativo do futuro professor. Articulado a tais conhecimentos, é essencial também que, nesse itinerário formativo, sejam contemplados aspectos atinentes à formação pessoal do professor, considerando-se que a constituição docente pressupõe a relação entre as dimensões pessoal e profissional. Além disso, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza o currículo escolar por competências, enfatiza a relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais, dentre outras, ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, é imprescindível que na formação inicial do futuro professor, ele próprio possa desenvolver tais competências. Diante do exposto, a pesquisa do tipo Estudo de Caso, insere-se na Linha de Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle, por meio do seu Mestrado Interinstitucional (Minter) com Manaus. Tem como problema de investigação: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor? Com isso, nosso objetivo geral foi problematizar os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor. A unidade de análise foi o Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade La Salle (Canoas/RS), sendo os participantes do estudo os graduandos que cursaram as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial. Os instrumentos para a coleta de dados são a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e um questionário, disponibilizado por meio da ferramenta *Google forms*. Os dados coletados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Na análise documental do Plano Pedagógico de Curso (PPC), identificamos a presença das competências a serem desenvolvidas no itinerário formativo (entre as quais destacamos: colaboração, respeito, empatia, inovação, comunicação e trabalho em equipe). No tratamento do questionário através do qual colhemos os olhares dos discentes acerca do tema Competências: Definições de competências, exemplos de Competências, importância das competências para a prática docente e sua avaliação sobre o itinerário formativo do Curso de Pedagogia no desenvolvimento das competências. Após tratamento das respostas, foi possível auferir a familiaridade que os discentes possuem com este tema e como veem sua abordagem em sala de aula. Também trouxemos autores como Perrenoud (1999), Mayer e Salovey (1998) e Zabala e Arnau (2010), para dialogar com as definições apresentadas pelos discentes. Embora o referencial teórico aponte para a polissemia do termo, um conceito emergiu de maneira predominante entre os discentes pesquisados: Competência socioemocional é a capacidade de lidar com as suas emoções e a dos outros, sabendo se relacionar com as pessoas a sua volta. Em vista desta polissemia, as possibilidades de abordagem são praticamente inesgotáveis, oferecendo uma ampla gama de estudos e novas pesquisas na área.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Formação inicial docente. Pedagogia.

ABSTRACT

Teaching requires mastery of a set of theoretical and methodological knowledge, the assumptions of which are addressed throughout the future teacher's training itinerary. In addition to such knowledge, it is also essential that, in this training itinerary, aspects related to the teacher's personal training be considered, considering that the teacher's constitution presupposes the relationship between the personal and professional dimensions. Furthermore, with the promulgation of the National Common Curricular Base (BNCC), a document that standardizes the school curriculum by competencies, emphasizes the relevance of the development of socio-emotional skills, among others, throughout Basic Education. In this sense, it is essential that in the initial training of the future teacher, he or she can develop such skills. In view of the above, the Case Study type research is part of the Teacher Training, Educational Theories and Practices Line of the Postgraduate Program of La Salle University, through its Interinstitutional Master's Degree (Minter) with Manaus. The research problem is: What are the understandings of students who are taking the courses Didactics in Contemporary Times and Supervised Internship, offered in person in the second semester of 2023 by the Pedagogy Course at La Salle University, about the development of socio-emotional skills during the initial training of future teachers? With this, our general objective was to problematize the understandings of students who are taking the courses Didactics in Contemporary Times and Supervised Internship, offered in person in the second semester of 2023 by the Pedagogy Course at La Salle University, about the development of socio-emotional skills during the initial training of future teachers. The unit of analysis was the Pedagogy Course, offered by La Salle University (Canoas/RS), with the study participants being undergraduate students who took the courses Didactics in Contemporary Times and Supervised Internship, offered in person. The instruments for data collection are the documentary analysis of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course and a questionnaire, made available through the Google forms tool. The data collected were analyzed based on the Content Analysis Technique, proposed by Bardin (2011). In the documentary analysis of the Course Pedagogical Plan (PPC), we identified the presence of the competencies to be developed in the training itinerary (among which we highlight: collaboration, respect, empathy, innovation, communication and teamwork). In the treatment of the questionnaire through which we collected the views of the students on the topic Competencies: Definitions of competencies, examples of Competencies, importance of competencies for teaching practice and their evaluation on the formative itinerary of the Pedagogy Course in the development of competencies. After processing the responses, it was possible to assess the familiarity that the students have with this topic and how they see its approach in the classroom. We also brought authors such as Perrenoud (1999), Mayer and Salovey (1998) and Zabala and Arnau (2010) to discuss the definitions presented by the students. Although the theoretical framework points to the polysemy of the term, one concept emerged predominantly among the students surveyed: Socioemotional competence is the ability to deal with one's own emotions and those of others, knowing how to relate to the people around one. In view of this polysemy, the possibilities of approach are practically inexhaustible, offering a wide range of studies and new research in the area.

Keywords: Socio-emotional skills. Initialteacher training. Pedagogy.

RESUMEN

La acción docente requiere el dominio de un conjunto de conocimientos teórico-metodológicos, cuyos presupuestos se abordan durante el itinerario de formación del futuro docente. Vinculado a tales conocimientos, es también imprescindible que, en este itinerario formativo, se consideren aspectos relativos a la formación personal del docente, considerando que la constitución docente presupone la relación entre las dimensiones personal y profesional. Además, con la promulgación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), documento que regula el currículo escolar por competencias, se enfatiza la relevancia de desarrollar competencias socioemocionales, entre otras, a lo largo de la Educación Básica. En este sentido, es fundamental que en la formación inicial de los futuros docentes sean ellos mismos los que puedan desarrollar estas habilidades. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación de Estudio de Caso forma parte de la Línea de Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado de la Universidad La Salle, a través de su Maestría Interinstitucional (Minter) con Manaos. Su problema de investigación es: ¿Cuáles son las comprensiones de los estudiantes de las asignaturas de Didáctica Contemporánea y Pasantía Supervisada, ofertadas de manera presencial, en el segundo semestre de 2023, por la Carrera de Pedagogía de la Universidad La Salle, sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales durante ¿La formación inicial del futuro docente? Con esto, nuestro objetivo general fue problematizar las comprensiones de los estudiantes de las asignaturas de Didáctica en los Tiempos Contemporáneos y Práctica Supervisada, ofrecidas de manera presencial, en el segundo semestre de 2023, por la Carrera de Pedagogía de la Universidad La Salle, sobre el desarrollo de la sociedad. -Habilidades emocionales durante la formación inicial del futuro docente. La unidad de análisis fue el Curso de Pedagogía, ofrecido por la Universidad La Salle (Canoas/RS), siendo los participantes del estudio estudiantes universitarios que cursaron las asignaturas de Didáctica Contemporánea y Pasantía Supervisada, ofrecidas de manera presencial. Los instrumentos para la recolección de datos son el análisis documental del Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía y un cuestionario, disponible a través de la herramienta formularios de Google. Los datos recopilados fueron analizados con base en la Técnica de Análisis de Contenido, propuesta por Bardin (2011). En el análisis documental del Plan Curso Pedagógico (PPC), identificamos la presencia de habilidades a desarrollar en el itinerario formativo (entre las que destacamos: colaboración, respeto, empatía, innovación, comunicación y trabajo en equipo). En el tratamiento del cuestionario a través del cual se recogió la visión de los estudiantes sobre el tema de Competencias: Definiciones de competencias, ejemplos de Competencias, importancia de las competencias para la práctica docente y su valoración del itinerario formativo del Curso de Pedagogía en el desarrollo de competencias. Luego del procesamiento de las respuestas, fue posible evaluar la familiaridad que tienen los estudiantes con este tema y cómo ven su abordaje en el aula. También trajimos a autores como Perrenoud (1999), Mayer y Salovey (1998) y Zabala y Arnau (2010), para dialogar con las definiciones presentadas por los estudiantes. Aunque el marco teórico apunta a la polisemia del término, un concepto surgió predominante entre los estudiantes encuestados: La competencia socioemocional es la capacidad de lidiar con las emociones propias y las de los demás, sabiendo relacionarse con las personas que lo rodean. Ante esta polisemia, las posibilidades de abordaje son prácticamente inagotables, ofreciendo una amplia gama de estudios y nuevas investigaciones en el área.

Palabras-clave: Habilidades socioemocionales. Formación inicial del profesorado. Pedagogía.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Roda de CASEL.....	58
Figura 2. Imagem ilustrativa de hard skills e Soft skills.....	61
Figura 3. Definições e exemplos de CSE pelos discentes.....	101
Figura 4. Competência socioemocional segundo os discentes.....	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de participantes.....	98
Gráfico 2. Idade.....	98
Gráfico 3. Período de curso.....	99
Gráfico 4. Grau de experiência.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Eixos dos Sistema educativos.....	31
Quadro 2. Competências gerais da BNCC.....	53
Quadro 3. Seleção de dissertações e teses sobre CSE e demais descritores.....	72
Quadro 4. Seleção de dissertações e teses sobre CSE e demais descritores.....	74
Quadro 5. Objetivos e questões da pesquisa.....	82
Quadro 6. Perfil do Egresso de Pedagogia La Salle.....	91
Quadro 7. Habilidades a serem desenvolvidas no curso de Pedagogia.....	92
Quadro 8. Competências Comuns a todos os egressos.....	93
Quadro 9. Competências Específicas do Curso de Pedagogia.....	94
Quadro 10. Quadro Geral de Competências elencadas no PPC da Unilasalle.....	95
Quadro 11. Conjunto de Respostas sobre o Itinerário Formativo.....	106
Quadro 12. Número de associação (o elemento A aparece com o elemento B ou elemento C).....	126

LISTA DE SIGLAS

ASE - Aprendizagem Socioemocional
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL - Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CERI - Centro de Pesquisa e Inovação Educacional
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CHA - Conhecimento, Habilidades e Atitudes
CNE - Conselho Nacional de Educação
CSE - Competências Socioemocionais
CTD - Catálogo de Teses e Dissertações
DOE – Diário Oficial do Estado
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
FIA –Fundação Instituto de Administração
IA – Inteligência Artificial
IAS - Instituto Ayrton Senna
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização das Nações Unidas
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPC – Projeto Político Pedagógico
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
RS – Rio Grande do Sul
SEL - Aprendizagem Social e Emocional
SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILASALLE - Universidade La Salle

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	A formação do professor no Brasil, passado e presente.....	23
2.1.1	<i>Uma breve visão histórica.....</i>	23
2.1.2	<i>A formação docente frente aos desafios do mundo contemporâneo.....</i>	26
2.1.3	<i>Educação e formação docente - Algumas perspectivas para o futuro.....</i>	30
2.2	Saberes docentes na formação inicial do professor.....	35
2.2.1	<i>A formação inicial como ponto de partida.....</i>	35
2.2.2	<i>Os saberes docentes segundo Tardif.....</i>	37
2.3	Competência e habilidade: Estabelecendo e delimitando significados.....	39
2.3.1	<i>A competência: sua etimologia e seus significados.....</i>	40
2.3.2	<i>Competência e habilidades: similaridades e diferenças.....</i>	42
2.3.3	<i>Competência na visão educacional.....</i>	43
2.4	A BNCC e as competências.....	49
2.4.1	<i>Um breve histórico da implantação.....</i>	49
2.4.2	<i>As competências gerais da BNCC.....</i>	50
2.4.3	<i>As competências socioemocionais.....</i>	54
3	METODOLOGIA.....	64
3.1	Caracterização da pesquisa.....	64
3.2	Abordagem de pesquisa.....	66
3.3	A relevância, o problema, os objetivos da investigação.....	67
3.3.1	<i>Relevância Pessoal-profissional.....</i>	67
3.3.2	<i>Relevância Acadêmico-científica.....</i>	70
3.3.3	<i>Relevância Social.....</i>	77
3.3.4	<i>O problema.....</i>	77
3.3.5	<i>Objetivos da investigação.....</i>	78
3.4	Unidade de estudo.....	78
3.5	Participantes do estudo.....	80

3.6	Instrumentos de coleta de dados.....	80
3.7	Procedimentos para a autorização do estudo.....	83
3.8	Técnicas de análise dos dados.....	84
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	86
4.1	Análise documental: O Projeto Pedagógico de Curso (PPC).....	86
<i>4.1.1</i>	<i>Características Gerais do PPC.....</i>	<i>86</i>
<i>4.1.2</i>	<i>A presença das competências socioemocionais no PPC.....</i>	<i>89</i>
4.2	Análise das respostas ao questionário aplicado.....	97
<i>4.2.1</i>	<i>Participantes do estudo: Infográficos.....</i>	<i>97</i>
<i>4.2.2</i>	<i>As Competências socioemocionais sob a ótica docente.....</i>	<i>100</i>
<i>4.2.3</i>	<i>O itinerário formativo em competências socioemocionais.....</i>	<i>107</i>
4.3	Categorias de Análise.....	114
<i>4.3.1</i>	<i>Categoria A: Lidar.....</i>	<i>115</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Categoria B: Emoções.....</i>	<i>118</i>
<i>4.3.3</i>	<i>Categoria C: Capacidade.....</i>	<i>123</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
5.1	A relevância desta pesquisa.....	128
5.2	Revisitando os objetivos da pesquisa.....	129
5.3	Achados e outras reflexões.....	132
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.....	140
	APÊNDICE B: Questionário enviado aos alunos participantes da pesquisa: OLHARES DISCENTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR.....	142
	APÊNDICE C - Pedido de autorização para realização da pesquisa na Unilasalle.....	144
	APÊNDICE D - Autorização de estudo - Unilasalle.....	146

1 INTRODUÇÃO

A ação docente requer o domínio de um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos, cujos pressupostos são abordados no decorrer do itinerário formativo do futuro professor. Articulado a tais conhecimentos, é essencial também que, nesse itinerário formativo, sejam contemplados aspectos atinentes à formação pessoal do professor, considerando-se que a constituição docente pressupõe a relação entre as dimensões pessoal e profissional. Além disso, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que normatiza o currículo escolar por competências e enfatiza a relevância do desenvolvimento de competências socioemocionais, dentre outras, ao longo da Educação Básica. Nesse sentido, é imprescindível que na formação inicial do futuro professor, ele próprio possa desenvolver tais competências.

O ambiente escolar, em todas as suas esferas, vem enfrentando um acirramento da intolerância e da violência em suas diversas formas, inclusive dentro das salas de aula, com repercussões na vida acadêmica e social, envolvendo a sociedade como um todo¹. Refletir sobre ações que podem amenizar e até transformar esta dura realidade deve ser uma preocupação de toda a sociedade, em especial de nós educadores que vivenciamos o dia a dia da educação e nos preocupamos com a formação integral de nossos alunos.

Por outro lado, diversos estudos e pesquisas indicam que a categoria de professores é uma das mais propensas aos problemas de saúde¹ como *burnout*, depressão, síndrome do pânico entre outras, demonstrando o quão desafiador é o trabalho docente. Além de resultar na necessidade de pesquisar novos recursos e instrumentos que possam auxiliá-lo na árdua missão de lidar com as novas gerações e contribuir para a sua formação, não apenas para o mercado de trabalho, mas para a própria vida, aderente aos quatro pilares fundamentais elaborados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e definidos pela Unesco²: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver.

Diante do exposto, a pesquisa tipo Estudo de Caso tem como temática investigativa o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial do professor. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Tem como problema

¹Revista Educação | Saúde mental: educadores entre a exaustão e o afastamento (revistaeducacao.com.br).

² Publicado no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”, em 1999., disponível em Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library.

de investigação: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, de uma universidade situada no município de Canoas (RS), sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor?

Em decorrência, o objetivo geral é: Problematicar os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ³ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia de uma Universidade, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor. Os objetivos específicos são:

- a) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências socioemocionais previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando.
- b) Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado.
- c) Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

A unidade de análise é o Curso de Pedagogia, ofertado por uma universidade localizada no interior do RS, sendo os participantes do estudo os graduandos que cursavam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023. A escolha da Universidade La Salle deveu-se a sua filosofia humanista de educação e ao objetivo da formação integral do aluno. O Curso de Pedagogia, por ser presencial, e as disciplinas escolhidas abrangem as diversas fases da formação docente, compatíveis com os objetivos desta pesquisa.

Os instrumentos para a coleta de dados foram a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o questionário, disponibilizado aos participantes por meio da ferramenta *Google forms*. Os dados coletados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

³ Fonte:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/07/04/temor-de-violencia-nas-escolas-atinge-90-dos-brasileiros-aponta-datasenado>.

O referencial teórico está fundamentado nos pressupostos de autores, tais como, Perrenoud (2000) e Zabala e Arnau (2010) no que se refere ao conceito de competências; no que se refere à construção do termo competências emocionais e seus conceitos atuais, passamos por Gardner (1983) e por organismos internacionais (como UNESCO e OCDE) até chegar na BNCC de 2017; e, em relação à formação inicial do futuro professor adotamos os pressupostos de Nóvoa (1999, 2006 e 2009) e Gatti (2014, 2018).

Em nossa pesquisa temos dois temas centrais interligados: Formação inicial do docente e competências socioemocionais. Então, falar em formação inicial do professor passa necessariamente pelo professor António Nóvoa, que é um pesquisador reconhecido internacionalmente nesta área, inclusive, conhece a realidade brasileira da educação. Sua ideia de formação continuada, que abrange todos os estágios da formação, é uma boa contribuição ao sistema educacional brasileiro, “assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” (Nóvoa, 2009, p. 4).

Diversos autores se debruçam sobre a formação docente. Ao discorrer sobre a formação inicial docente, tal como Nóvoa, Gatti (2014) aponta algumas lacunas existentes na formação inicial de professores dentro das políticas educacionais, conforme podemos constatar:

As pesquisas apontam o quanto a ausência de uma política nacional dessa natureza contribui para o esgarçamento das formações de professores em diferentes modalidades e níveis de ensino. Não se conta nem com uma consolidação de normas existentes e vigentes, as quais foram sendo elaboradas em vários tempos e sob variadas pressões, e que se encontram dispersas em leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc. (Gatti, 2014, p. 34)

Ainda nesta esteira, Gatti (2014), aponta um quadro ainda deficitário em relação às reais necessidades na formação inicial, mesmo com a criação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (Brasil, 2009), que não contempla integralmente a formação de professores, fazendo-o de maneira parcial:

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (Brasil, 2009b) dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores. Essa política acabou por se traduzir em vários programas relativos à formação para a docência que caminham de forma paralela, com vocação de suprimento, atendendo pela característica de formação em serviço, como já dissemos, outros visando a uma preparação mais massiva via educação a distância (EAD) (Gatti, 2014, p. 34-35)

Outro pesquisador que se debruça sobre a formação docente é Maurice Tardif, que aponta certo distanciamento entre a formação teórica e o exercício docente, indicando que os

“conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas” (Tardif, 2000, p. 13). A busca pelo pragmatismo na educação resulta na valorização dos saberes docentes, que são acumulados ao longo do exercício profissional, os quais são difíceis de serem reproduzidos ou incorporados pelas faculdades de formação pedagógica, o que também é mencionado por Nóvoa, indicando um certo descasamento entre as formações e a vida real em sala de aula (Nóvoa, 2006).

Ao defender a incorporação de novas descobertas científicas, que podem contribuir com a pedagogia moderna, Nóvoa (2006, p. 7) afirma: “[...] as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência”, mencionando também a psicologia cognitiva e as teorias da complexidade como um conjunto de temas que podem contribuir com a prática pedagógica e para a abordagem das competências socioemocionais em sala de aula, acrescentando novos recursos ao exercício profissional.

Neste contexto surgiram a neurociência e a psicopedagogia nos debates educacionais, bem como os discursos das competências na educação introduzidos e oficializados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, além de organizações privadas como *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*⁴ (CASEL) e Instituto Ayrton Senna (IAS), que fazem parcerias com o setor público na difusão e implementação das competências no processo educacional, em especial, das competências socioemocionais (CSE).

Ao falarmos de competência, precisamos entender seu conceito polissêmico e como ela é utilizada na educação. Desde sua origem, a palavra competência já apresentou diversos significados e referências. Nesta pesquisa focamos em dois conceitos inicialmente. Segundo Fleury e Fleury (2000, p. 187), “[...] competência aparece associada a verbos como saber, agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”. Enquanto para Zabala e Arnau (2010, p. 37) o conceito de competência sofreu transformação, sendo a “capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto, mobilizando atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

⁴ Tradução nossa do inglês: Colaboração para a Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional.

Perrenoud (1999, p. 15) trouxe a palavra “competência” para a área educacional através da publicação de sua obra “Dez novas competências para ensinar”, indicando que “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Com o estabelecimento da BNCC em 2017, o conceito de competência foi definitivamente incorporado pela educação.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (**práticas, cognitivas e socioemocionais**), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso)

Ao adotar este conceito de competência, a BNCC divide as habilidades, conforme podemos ver acima, em três categorias: práticas, cognitivas e socioemocionais, enfatizando a preocupação com a formação integral do aluno, diferenciando as habilidades socioemocionais das cognitivas. Foi sobre estas competências, as socioemocionais, que buscamos esmiuçar seus sentidos e significados, demonstrando a relevância que ela possui na educação, envolvendo seus dois protagonistas, os docentes e os discentes.

Mas afinal, o que são competências socioemocionais? Como podemos identificá-las? Como podemos desenvolvê-las em nós mesmos e em nossos alunos? Como tais competências estão sendo trabalhadas na formação do professor atualmente? Como os discentes percebem o as competências socioemocionais em sua formação? Foi sobre essas e outras questões relacionadas às competências socioemocionais que buscamos refletir nesta pesquisa.

Dito isto, esta pesquisa está assim estruturada: A introdução, onde apresentamos o tema e introduzimos alguns pontos que serão debatidos e aprofundados ao longo da pesquisa. O segundo capítulo, que apresenta o referencial teórico que adotamos, é composto por quatro subcapítulos, assim denominados: No subcapítulo 2.1 abordaremos a formação do professor no Brasil, passado e presente, no qual faremos um retrospecto do processo de formação do docente no Brasil ao longo dos últimos anos até o presente, com os novos desafios da contemporaneidade. No subcapítulo 2.2, intitulado Saberes docentes na formação inicial do professor, discutimos as lacunas que a formação inicial docente possui e apresentamos o que são saberes docentes e como estes podem ser incorporados para o aperfeiçoando da formação inicial do professor.

Nos dois últimos subtítulos (2.3 e 2.4) abordamos especificamente a definição de competências, suas diversas nomenclaturas e utilizações fora e dentro do sistema educacional,

e finalmente, tratamos das competências gerais e socioemocionais, significados, utilizações e sua construção dentro da BNCC e como o uso de tais competências pode interferir na aprendizagem e na educação integral dos alunos.

A metodologia está no capítulo 3, no qual apresentamos a caracterização da pesquisa, sua relevância, os objetivos do estudo, unidade e participantes do estudo, bem como técnica de análise de dados a ser utilizada. Ao final, no capítulo 4 apresentamos os achados da pesquisa. Por último, apresentamos as considerações finais e referências que embasaram a dissertação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscamos, por meio de uma revisão de literatura, fundamentação teórica acerca dos temas abordados na presente pesquisa e sua devida contextualização. A escolha de autores e autoras renomados considerou a relevância e a pertinência com as ideias que serão apresentadas.

Tratando-se da formação de professores, destacamos aqui um breve resumo histórico deste processo no Brasil em paralelo com as transformações educacionais, além de identificarmos a definição e significados que são utilizados de competências e competências socioemocionais, buscando estabelecer a relação da prática educativa com as novas diretrizes propostas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 2017.

Vejamos a seguir o contexto histórico da educação brasileira e a formação docente ao longo dos anos.

2.1 A formação do professor no Brasil, passado e presente

Neste tópico faremos um breve panorama histórico sobre o processo de formação do docente no Brasil, desde os jesuítas até o século XXI. Pretendemos com isso demonstrar como tal processo sempre esteve relegado a um plano secundário ou inferior nas estratégias educacionais das autoridades governamentais, bem como a formação do profissional docente, que parece estar sempre descolada da realidade da sala de aula e das necessidades efetivas do profissional dedicado à educação.

2.1.1 Uma breve visão histórica

A formação do professor passou por várias transformações desde o século XVI até o século XXI. Nóvoa (1999) relata que o modelo escolar saiu do controle da Igreja Católica a partir do XVIII, passando ao controle do estado de maneira gradual ao longo dos anos, mas pouca ou quase nenhuma atenção era dada ao corpo docente e suas necessidades.

Com o controle estatal veio a nacionalização do ensino, ocorrendo a substituição de religiosos que ministravam aulas por um corpo de professores laicos; no entanto, apresentando poucas mudanças na concepção do ensino com sua prática ainda centrada em

normas e valores cristãos, mantendo os professores exercendo um papel muito próximo ao sacerdotal, sem maiores impactos em sua formação e nas condições de trabalho. Com o passar do tempo, o estado adota processo seletivo para contratar professores e exigir licença concedida pelo estado para o exercício da docência, iniciando assim o processo de profissionalização docente. Nóvoa (1999, p. 15) explica-nos como se deu esse processo:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

No entanto, ainda estávamos distantes de um processo de formação que poderíamos definir como profissional, o que se iniciou apenas com a criação de instituições de formação docente, em meados do século XIX, com as crescentes pressões de segmentos da sociedade que ansiavam por melhorias no sistema de ensino, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009), além da regulamentação da profissão de professor no país. Já naquela época havia uma preocupação com a formação adequada do professor, com a importação de um modelo inglês, considerado revolucionário na época, por possibilitar a formação de centenas de pessoas, ao mesmo tempo, com a utilização de um monitor, como auxílio ao professor.

Como podemos constatar, o Brasil tradicionalmente importava modelos prontos de outros países, que resultaram, invariavelmente, em fracassos em seus resultados. Com o Lancaster não foi diferente, mostrando-se inadequado ao país e sem os resultados esperados, levando o Brasil a novas discussões sobre a formação docente. Nesse período, o Brasil convivia com dois modelos de formação de professores: o artesanal, com os professores adjuntos, e as escolas normais para os demais, tendo ambos convividos por um bom tempo. Os estados poderiam escolher livremente qual modelo poderiam adotar, muitos optando pelo artesanal, por representar baixo custo de investimento (Vicentini; Lugli, 2009).

Com o tempo, as escolas normais foram se consolidando como o local de formação docente e responsável por sua profissionalização, contribuindo ainda com a prática pedagógica. As escolas normais desenvolviam a profissão docente no âmbito coletivo, além de contribuir, segundo Nóvoa (1999, p. 18) “[...] para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”.

Foi somente no início da década de 30, do século XX, que os debates sobre a implantação de um sistema de ensino nacional ganharam corpo efetivamente, abandonando-se a fragmentação adotada até então, segundo Vicentini e Lugli (2009). A partir da implantação

de uma política nacional de educação, houve repercussões na atuação e formação docente, sobre o qual recaíam novas responsabilidades. Mas somente em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei n. 8.530, é que foram estabelecidos alguns pressupostos na formação de professores, todos de caráter técnico, diga-se de passagem. Também definia o papel e composição das escolas normais e a responsabilidade da União na organização e regulamentação da educação.

A partir daí o estado assumiu maiores poderes na organização das escolas de formação de professores, estabelecendo uma formação com duração mais longa, organização curricular, regulamentação e reconhecimento nacional dos diplomas de docência, representando um avanço para a institucionalização da profissão, de acordo com Vicentini e Lugli (2009). Com a crescente demanda pelo ensino normal, novas turmas de formação de professores foram abertas, buscando atender aqueles que trabalhavam no turno diurno e buscavam a formação docente. Em 1971 foram criados cursos específicos para a habilitação em Magistério, resultado de uma reformulação do ensino normal.

Nas décadas de 80 e 90, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), respectivamente, passando então a formação docente a ser priorizada em cursos de formação superior, segundo Vicentini e Lugli (2009). No entanto, as condições de vida e trabalho dos professores permaneciam ainda em segundo plano.

A Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB-9.349/96) estabeleceu a educação escolar como composta pela educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e pela educação superior. Definiu o objetivo do ensino médio como o de preparar o aluno para o exercício da cidadania e proporcionar-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996). Tais resoluções implicam indiretamente em novas atribuições ao trabalho docente. No entanto, não há menções quanto à formação ou adequação do perfil profissional do professor neste processo.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores em 2002 (Brasil, 2002), as diretrizes curriculares de cada licenciatura passaram a ser submetidas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), mas ainda prevalecia a tendência de formação com foco na área disciplinar em detrimento da formação pedagógica, segundo Bernardete A. Gatti (2010). Somente em 2006, com a aprovação da Resolução nr. 1, de 15/05/2006, os cursos de graduação em Pedagogia ganharam status de licenciatura, definindo

princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos competentes, conforme estabelecido no Art. 2º da referida Resolução:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 11)

A história da formação docente no Brasil é resultado de diversos acontecimentos, fatos históricos e políticos, além de diversos embates ideológicos que influenciaram e influenciam em seu processo formativo e profissional. A luta pela profissionalização do trabalho docente foi se consolidando e alcançando conquistas relativas. No entanto, as condições de trabalho e sua valorização profissional ainda representam grandes desafios a serem superados. Ao mesmo tempo, outras frentes de batalha surgem em sua jornada: o desenvolvimento de novas habilidades no exercício profissional, inclusive no âmbito das competências pessoais e interpessoais.

2.1.2 A formação docente frente aos desafios do mundo contemporâneo

Talvez umas das poucas unanimidades do século XXI diz respeito à complexidade do mundo pós-moderno. O mundo ficou cada vez mais complexo e isso se reflete também na sala de aula. As aspirações da sociedade, das famílias e das crianças e adolescentes, bem como as do estado, sofreram e sofrem alterações em relação à educação e seus componentes. Aqui adotamos o conceito de complexidade a partir de Morin (2003, p. 38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A complexidade aqui, diferentemente de significar complicado, em sentido restrito, assume o significado de múltiplo, diversidade de fatores interdependentes e relacionados entre si. Portanto, o trabalho docente precisa adotar o pensamento complexo para se situar e compreender tal complexidade, segundo Morin (2005). Portanto, a complexidade do século XXI demandará uma maior transdisciplinaridade no trabalho de pesquisadores, quebrando as

barreiras de suas competências disciplinares e capazes de abarcar uma maior totalidade de saberes (Morin, 2021)

Por outro lado, as constantes buscas e cobranças, pela profissionalização do professor ficaram mais intensas tentando responder aos anseios da sociedade. Porém, o momento ocorre em meio à turbulência pela qual passam quase todas as profissões, inclusive as mais solidificadas, segundo Tardif (2000). É nesse contexto que situamos o trabalho do professor e seus desafios para atuar em meio a um mundo cada vez mais complexo, e porque não dizer, caótico, cheio de incertezas e múltiplas expectativas crescentes.

Sáimos de um modelo educacional de hierarquização, baseado na autoridade do professor em sala de aula, inspirado no modelo sacerdotal e no militarismo, como vimos no tópico anterior, para um modelo de relações democráticas e dialogadas, colocando o aluno em um papel mais ativo, de coprotagonista no processo educacional. No entanto, esta transição parece ter acontecido de forma abrupta, levando a um possível acirramento das relações em sala de aula, entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Consequentemente, criando a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades pelos docentes. Mais uma vez a formação do professor parece em descompasso com as exigências da realidade na educação. Assim se expressa Tardif sobre a formação profissional em geral:

Embora possam basear-se em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como, por exemplo, construir uma ponte, ajudar um cliente a resolver seus conflitos psicológicos, resolver um problema jurídico, facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades etc. (Tardif, 2000, p. 13)

Diferentemente de profissões como o engenheiro, por exemplo, que lida com dados e objetos concretos, o professor lida com o fator humano e suas imprevisibilidades, o que demanda a necessidade de uma formação profissional diferenciada. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 4) conclui que precisamos chegar a um modelo que contemple a formação inicial e continuada do professor, combinando alguns fatores, vejamos:

[...] quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Nóvoa (2006) defende também a expansão da Pedagogia enquanto ciência, saindo daquilo que ele considera limitações da pedagogia moderna, ainda presa nos modelos

psicológicos do século XX, e passando a respirar novos ares e usufruindo das novas descobertas das ciências contemporâneas do século XXI.

Os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são muito mais estimulantes das que serviram de base e fundamento para a pedagogia moderna. Como, por exemplo, todas as descobertas das neurociências, sobre o funcionamento do cérebro, as questões dos sentimentos e da aprendizagem, sobre a maneira de produzir a memória, sobre as questões da consciência. Trata-se de um conjunto de temas que temos integrado mal à pedagogia. Falo da psicologia cognitiva, das teorias da complexidade – que dizem, contrariamente às nossas convicções, que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que aprendizagem é de uma enorme complexidade. (Nóvoa, 2006, p. 7).

Além disso, a escola vem experimentando uma centralização de atribuições crescentes nos últimos tempos, em contraste com a desvalorização profissional do professor, tanto em aspecto salarial quanto de prestígio social. As demandas das famílias, da sociedade, do estado e do mercado, além do próprio estudante, parecem encontrar na educação escolar a solução de todos os problemas, conforme constata Nóvoa:

Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional (Nóvoa, 2006, p. 12).

Nóvoa (2006) também vê com preocupação a falta de cuidado com o professor iniciante, em todos os sentidos, em resumo: da acolhida na escola às distribuições dos tempos e turmas de aula. A falta de apoio e acompanhamento nesses primeiros anos tende a tornar a experiência profissional, muitas vezes, traumática, com consequências tanto para o professor quanto para seus alunos.

Essa “individualização” inicial, segundo Nóvoa (2006), estabelece uma tendência na carreira docente, com implicações para toda a classe docente. Trata-se de uma situação que pode ser administrada dentro da própria escola, pelo corpo técnico e docente, mas parece não interessar aos demais, pois todos viveram essa experiência e a naturalizaram-na. Os professores mais experientes e mais maduros, do ponto de vista profissional, teriam papel relevante nesta estratégia.

Partindo da premissa do ciclo de vida profissional docente apresentado por Huberman (2000), no qual ele identifica neste processo seis fases distintas (Entrada/Tateamento, Estabilização/Consolidação de um Repertório Pedagógico, Diversificação/Questionamento, Serenidade/Distanciamento afetivo e Desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo.), que

podem variar de indivíduo para indivíduo, uma vez que cada um apresenta suas especificidades e contextos próprios, consideramos que todos os docentes passam por este ciclo, sendo os três primeiros anos merecedores de atenção especial na formação continuada. Embora o aprofundamento deste tema não seja o foco desta pesquisa, a compreensão deste ciclo torna-se importante para o próprio professor, em processo de autoconhecimento e busca de instrumentos e competências em seu processo formativo, além de todos os demais envolvidos neste processo, de maneira reflexiva e contínua.

O trabalho docente requer constante reflexão sobre suas práticas (Nóvoa, 2006), levando ao aperfeiçoamento contínuo destas práticas e a busca por resultados efetivos. Segundo Nóvoa (2006), o processo de formação continuada do professor, como aperfeiçoamento à inicial, precisa incorporar a parte prática da docência e sua reflexão sobre esta prática. O trabalho do professor só faz sentido se estiver atingindo os seus objetivos: a aprendizagem dos alunos, em sentido amplo. O professor precisa assumir um protagonismo nas discussões sobre o processo pedagógico e os destinos da educação, o que é geralmente conduzido por pessoas externas à educação.

Internamente, no mundo educacional, o grande desafio que se coloca é a profissionalização da formação docente, dentro do padrão de outras profissões como médicos, advogados, engenheiros, entre outros, considerando toda a complexidade da atuação profissional docente e suas especificidades, pois lida com as expectativas, valores, sonhos, emoções, projetos de vida de seres humanos. Nesse sentido, o itinerário formativo precisa considerar esses fatores em seu processo formativo.

Importante definirmos a utilização dos termos “profissionalismo” e “profissionalização” dentro da discussão da formação docente, que tanto utilizamos anteriormente, na presente pesquisa. Vejamos o que diz Tardif sobre o movimento de profissionalização:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (...) chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa (Tardif, 2000, p. 10)

Nesse aspecto, a profissionalização significa adquirir um *status* profissional semelhante ao médico, engenheiro ou advogado, por exemplo, profissões que exigem todo um

preparo (formação) para o exercício profissional, além de serem profissões respeitadas e reconhecidas pela sociedade, em contraste com a profissão docente.

Ao abordarmos a profissionalização, surge o termo “profissionalismo”. Quanto ao significado deste termo utilizado no campo educacional, ficamos com a definição de Libâneo:

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (Libâneo, 1998, p. 90).

Buscar a profissionalização através de uma constante atualização profissional, preparando-se para os desafios da atuação docente, deve ser uma preocupação primordial de todo professor, reconhecendo suas próprias imperfeições, superando suas limitações e participando ativamente das qualificações necessárias. Reconhecendo que nem todas as qualificações serão oferecidas pelo estado ou pela escola na qual trabalha, o profissional deve avaliar as oportunidades disponíveis no mercado, ciente dos impactos positivos em seu próprio desempenho e nas condições de trabalho.

Após discorrermos sobre o passado e o presente da educação, vamos em seguida vislumbrar o futuro através de alguns olhares.

2.1.3 Educação e formação docente - Algumas perspectivas para o futuro

Em meio às discussões sobre o futuro da educação para o novo século, em 2003, O CERI⁵ (Centro de Pesquisa e Inovação Educacional, sigla em inglês) da OCDE apresentou um quadro com as tendências da educação, conforme *ilustração* abaixo:

⁵ Disponível em: Centro de Pesquisa e Inovação Educacional - CERI - OCDE (oecd.org), acesso: 10/06/2024.

Quadro 1. Eixos dos Sistema educativos

1º EIXO – MANUTENÇÃO DO STATUS QUO	
Cenário 1 A	Manutenção de sistemas escolares burocráticos
Características	Este cenário representa, no essencial, a continuação da situação atual, com a manutenção de sistemas burocratizados, que revelam tendências fortes no sentido da uniformização e grandes resistências a qualquer dinâmica de mudança e de inovação.
Cenário 1 B	Êxodo dos professores – Desintegração
Características	Este cenário é marcado por uma crise de recrutamento de professores, nomeadamente para certas disciplinas de referência, provocada pela incapacidade de tornar a profissão atraente e prestigiada, bem como por um acréscimo das dificuldades inerentes ao exercício docente.
2º EIXO – RE-ESCOLARIZAÇÃO	
Cenário 2 A	As escolas no centro da coletividade
Características	Este cenário é caracterizado por um reforço da escola enquanto elemento central do espaço social e comunitário, assumindo um conjunto alargado de missões, nomeadamente na luta contra as fraturas sociais e no apoio à integração das crianças
Cenário 2 B	A escola como organização centrada na aprendizagem
Características	Este cenário traduz uma vontade de recentrar a escola nas tarefas da aprendizagem, desenvolvendo um programa solidamente baseado no “saber” no quadro de uma cultura de qualidade, de experimentação e de inovação.
3º EIXO – DES-ESCOLARIZAÇÃO	
Cenário 3 A	Redes de aprendizagem e sociedade-em-rede
Características	Este cenário traduz o desejo de abandonar as escolas, caminhando no sentido de uma multiplicidade de redes de aprendizagem, fortemente baseadas em ferramentas tecnológicas, e na construção de uma sociedade-em-rede que substituiria os atuais sistemas de ensino
Cenário 3 B	Extensão do modelo de mercado
Características	Este cenário reflete as tendências no sentido de considerar a Escola como um “bem privado”, e não como um “bem público”, acentuando assim os processos de privatização do ensino através da oferta de um conjunto diversificado de oportunidades e de possibilidades de formação.

Fonte: Resumo elaborado pelo autor a partir de uma análise de Antônio Nóvoa (2009)

Em nossa percepção, dos seis cenários apresentados pelo CERI, dois deles ocorrem no Brasil de forma bem concreta: o êxodo de professores e a dificuldade em preencher algumas vagas em vista do desprestígio do trabalho do professor⁶, bem como as novas dificuldades no exercício profissional, somada a um conjunto de desafios. Por outro lado, outro cenário são as redes de aprendizagem (ou sociedade em redes) que banalizam a escola e menosprezam o

⁶ Disponível em: Brasil pode enfrentar 'apagão de professores' em 2040, diz pesquisa | Educação | G1 (globo.com), acesso em 02/02/2024.

modelo formal de educação e o próprio papel do professor. Inclusive com a disseminação do modelo *homeschooling*⁷, excluindo a figura do profissional docente do processo educacional.

Outro cenário interessante para considerarmos em relação à realidade brasileira diz respeito ao cenário da escola como organização centrada na aprendizagem, com todas as implicações do significado que tal palavra tem para muitos.

[...] sugere uma valorização da arte, da ciência e da cultura, enquanto elementos centrais de uma “sociedade do conhecimento”. Esta perspectiva sustenta-se em três argumentos principais: primeiro - nas sociedades do conhecimento, mais ainda do que nas sociedades industriais, o pior que podemos fazer às crianças, sobretudo às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola sem uma verdadeira aprendizagem; segundo - ao olhar para muitos países, percebe-se o crescimento de uma “escola a duas velocidades”, isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres; terceiro – hoje, os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição (Nóvoa, 2009, p. 24-25)

Esses três aspectos estão bem presentes na realidade da educação brasileira, com escolas para todos os gostos e demandas, com os desafios da qualidade e inclusão, de sorte que a escola boa não seja apenas a particular ou a das elites e a educação ainda possa ser um instrumento de transformação social em um sentido mais amplo. Há sempre o risco de um foco excessivo na aprendizagem sem considerar os demais fatores conjunturais envolvidos. Também precisamos rever o espaço escolar que foi concebido dentro de outra realidade, já ultrapassada, e “mobilizar [...] criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade”, como afirma o próprio Nóvoa (2009, p. 37).

Dada a importância estratégica que a educação ocupa nos destinos de todas as sociedades e, por conseguinte, das nações, ela sempre estará no centro das discussões mundiais como propulsora das transformações sociais. Nessas discussões a Unesco tem papel de liderança em fomentar políticas para a área educacional junto aos países-membros.

Resultado de dois anos de discussões, o relatório intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação⁸” foi publicado pela Unesco em 2022. Elaborado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, entre seus participantes estavam os professores António Nóvoa e Cristovam Buarque, no mundo pós-pandemia,

⁷ Modalidade de educação que defende que crianças e adolescentes sejam educados em casa, pelos pais, em vez de ir às escolas :portal <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/homeschooling.htm>, acesso em 12/06/2024.

⁸ UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>.

“incorpora o amplo envolvimento público e de especialistas e visa a catalisar um debate mundial sobre como a educação deve ser repensada em um mundo de crescente complexidade, incerteza e fragilidade” (UNESCO, 2021, p. 1)

Este novo contrato social deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum (UNESCO, 2021, p. 3).

O documento “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, no qual se discute a chamada crise da educação moderna, apresenta algumas propostas para renovação desta educação e estabelece algumas premissas básicas, as quais destacamos abaixo de forma resumida:

A pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade. Ela deve promover as capacidades intelectuais, sociais e morais dos estudantes, para que trabalhem juntos e transformem o mundo com empatia e compaixão. Também há o que “desaprender”, como vieses, preconceitos e polarizações hostis. [...]

Os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento. [...]. Em termos de conteúdos, métodos e políticas educacionais, devemos promover a cidadania ativa e a participação democrática.

O ensino deve ser profissionalizado ainda mais como um esforço colaborativo, com os professores sendo reconhecidos por seu trabalho como produtores de conhecimento e figuras fundamentais na transformação educacional e social. A colaboração e o trabalho em equipe devem caracterizar a atuação dos professores. A reflexão, a pesquisa e a criação de conhecimentos e as novas práticas pedagógicas devem se tornar parte do ensino. [...]

As escolas devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. Também devem ser reimaginadas para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis. As escolas devem ser lugares que reúnam grupos diversos de pessoas e os exponham a desafios e possibilidades que não estão disponíveis em outros lugares. [...]

Devemos aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais que surgem ao longo da vida e nos diferentes espaços culturais e sociais. Em todos os momentos da vida, as pessoas devem ter oportunidades educacionais significativas e de qualidade. (Unesco, 2022, p. XIV, Grifos dos autores)

Como podemos observar, as competências gerais e socioemocionais estão presentes de forma indissociável do processo educacional e contribui para sua própria renovação frente aos desafios que o mundo contemporâneo vem enfrentando, devendo fazer parte de qualquer estratégia pedagógica a ser adotada.

As práticas de aprendizagem social e emocional são heterogêneas e precisam de contextualização adequada. Elas exigem experiências de aprendizagem conscientemente elaboradas, vínculo com os professores, experiências positivas entre pares, compreensão intergeracional e envolvimento da comunidade. A atenção plena (*mindfulness*), a compaixão e a investigação crítica apoiam uma poderosa

aprendizagem social e emocional. Deve-se reconhecer, no entanto, que essa aprendizagem impõe exigências extras aos professores e que eles devem ser apoiados para realizar esse trabalho. Ao olharmos para 2050, não podemos nos dar ao luxo de investir pouco na aprendizagem social e emocional – ela é fundamental para a criatividade humana, moralidade, julgamento e ação para enfrentar os desafios futuros (Unesco, 2022, p. 66)

Novamente, reconhece-se que a aprendizagem por competências gera novas obrigações e responsabilidades sobre o corpo docente. No entanto, como o próprio documento ressalta, ele precisa de apoio na realização desta tarefa, e acrescento ainda que, não apenas dos aparatos escolares, mas da comunidade e da sociedade como um todo. Afinal, “aprender a ter empatia, a cooperar, a combater preconceitos e ideias e a gerenciar conflitos é valioso em todas as sociedades” (Unesco, 2021, p. 66). Trata-se de um processo complexo que deve envolver mais atores. No entanto, não pode e não deve ser negligenciado.

Por outro lado, não podemos descuidar de ações básicas, algumas, no âmbito do próprio corpo docente, como em relação ao acolhimento dos novos professores iniciantes na profissão. Em consonância com o que vimos em textos de António Nóvoa e Tardif, o relatório da Unesco apresenta a preocupação com a formação inicial e continuada do docente:

Em qualquer profissão, não há nada mais importante do que a forma como as novas gerações são acolhidas e socializadas. As políticas de formação devem apoiar os professores iniciantes ao longo de seus primeiros anos vitais na profissão com estruturas colaborativas para planejar aulas e orientação de colegas mais experientes. Essa fase de transição entre a preparação e a prática profissional é a mais decisiva na vida profissional docente e, no entanto, muitas vezes é negligenciada, tanto pelas políticas quanto pela própria profissão, e como resultado, apresenta os maiores índices de abandono (Unesco, 2022, p. 84).

O desafio que o professor iniciante enfrenta ao entrar em sala de aula, frente à variedade e diversidade de alunos, requer uma sólida base de apoio, tanto tecnicamente quanto emocionalmente, de uma rede de colegas nos quais ele possa confiar, além de um programa institucional de formação inicial, orientação e acompanhamento profissional em seus primeiros anos de serviço. Com isso, todo o processo educacional ganha. (Unesco, 2022).

O relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” não apresenta apenas diagnósticos, mas indica inúmeros princípios para o diálogo e a ação visando a consecução dos objetivos propostos até o ano de 2050. O professor ainda permanece como insubstituível nesse processo, a despeito do avanço tecnológico (IA, por exemplo). No entanto, o trabalho não pode e não deve ser solitário frente aos enormes desafios que se apresentam na contemporaneidade, devendo envolver a todos: alunos, professores, escolas, comunidades, governos e outros elementos do ecossistema educacional,

devendo-se ampliar o compromisso com a educação como atividade humana pública, além de contemplar outros espaços nos quais a educação também acontece, não prescindindo dos aparatos tecnológicos que podem contribuir para este objetivo (Unesco, 2022).

A educação é um bem público e comum a todos, promovendo a cooperação e solidariedade, respeitando a autonomia e liberdade, e reconhecendo o papel do professor na sociedade e dando-lhes voz nas discussões acerca do futuro da educação. Uma educação humana e humanizadora na construção de um futuro mais cheio de esperança (Unesco, 2022).

Ao tempo que destacamos a esperança para o futuro, no presente ainda temos espaço para aprimorarmos a formação profissional e começarmos a desenhar este futuro, contemplando a incorporação dos saberes docentes na formação inicial.

2.2 Saberes docentes na formação inicial do professor

Bernadette A. Gatti dedicou um tempo considerável de suas pesquisas à formação inicial de professores, especialmente da educação básica. Alguns dos pontos levantados por ela continuam presentes na realidade da formação docente, bem como em sua inserção profissional, revelando a necessidade de revisar algumas políticas públicas e merecer maior foco por parte de gestores e instituições de ensino superior (Gatti, 2014).

Um dos componentes a serem considerados na formação inicial do professor são os saberes docentes, as experiências e vivências acumuladas ao longo do exercício profissional. Um dos autores que se destacam no estudo destes saberes é Maurice Tardif, sociólogo e educador canadense, reconhecido internacionalmente pelas pesquisas na área de formação docente. Neste capítulo buscamos conhecer melhor o conceito de saberes docentes e como eles podem contribuir para a formação profissional.

2.2.1 A formação inicial como ponto de partida

Segundo Gatti (2014), o Decreto n. 6.755/2009 (Brasil, 2009) está distante da realidade em sua implantação, embora estabeleça bons princípios em sua concepção como: a especificidade da formação docente, articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada; além de reconhecer a escola como espaço necessário de formação inicial e

continuada; e que sejam levados em conta os saberes da experiência docente. No entanto, são questões norteadoras pouco difundidas, permanecendo apenas no papel.

[...] não há uma apropriação coletiva dos princípios assumidos, não há esforços governamentais, institucionais e nos cursos para tanto. As ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada, ou de interesses locais, dentro dos quais os profissionais do ensino superior são absorvidos. Decorre uma formação descentrada, fragmentada, sem um *ethos* condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior. (Gatti, 2014, p. 43)

Considerando a parte final da citação acima podemos inferir, sem generalizar, que a formação inicial termina por ficar longe da realidade de uma sala de aula do ensino básico, uma vez que a maioria dos professores responsáveis pela formação inicial são docentes que atuam há anos no ensino superior e raramente dialogam com a experiência da atuação no ensino básico.

Além disso, Gatti (2014) tece críticas aos currículos das licenciaturas pela superficialidade na abordagem de determinados temas, bem como a redução da carga de disciplinas formativas mais voltadas para a formação prática do futuro docente, colocando em dúvida seu real preparo para o exercício profissional frente aos enormes desafios postos pelo mundo disruptivo dos tempos atuais:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (Gatti, 2014, p. 40)

Gatti (2014, p. 39) conclui que “a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos” o que seria imprescindível neste estágio da formação, conforme ela ainda enfatiza:

[...] a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. A formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho [...] (Gatti, 2014, p. 39).

Dentro desta premissa, de considerar a experiência e os saberes adquiridos ao longo do exercício da docência para a formação inicial docente, e a discussão de como isso pode

ocorrer, encontramos no pesquisador Maurice Tardif importantes contribuições para o embasamento desta teoria, conforme demonstramos a seguir.

2.2.2 *Os saberes docentes segundo Tardif*

Dentre os fatores importantes a serem considerados na formação de professores temos os chamados saberes docentes, aqui *defendidos* por Tardif (2000, 2006). A noção de saber é utilizada pelo pesquisador em sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, sendo estes acumulados em anos de exercício profissional e resultado da experiência e da práxis educacional, além da própria formação profissional.

Tardif (2000) traduz algumas inquietações, as quais parecem fazer parte do repertório de todo pesquisador ou profissional ligado à educação, que se debruça sobre a investigação da formação profissional docente, conforme podemos constatar:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?
Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? (Tardif, 2000, p. 5)

Promover o diálogo entre os saberes produzidos e utilizados no dia a dia do trabalho e a formação universitária do profissional docente, isto é, unir teoria e prática poderia resultar em novos ganhos para o exercício da docência, contribuindo para uma maior profissionalização do professor (Tardif, 2000). A grande questão é como isso poderia ser implantado, pois, na prática, implicaria em transformar a sala de aula do ensino superior em uma grande oficina e em constante diálogo com os professores que atuam no ensino básico, como forma de retroalimentar sua prática pedagógica.

O trabalho do professor apresenta uma riqueza imensurável do ponto de vista sociológico, pois o exercício da docência lhe proporciona uma gama de experiências que vai muito além do trabalho técnico. Sua história de vida, suas emoções, aspectos pessoais de aprendizagem e práticas educativas, segundo Tardif (2006) precisam ser consideradas, pois interferem na sua prática educativa, dentre os múltiplos contextos nos quais são produzidos e reproduzidos.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios

olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc (Tardif, 2006, p. 210)

Fica evidente que a separação entre a atuação profissional e o lado pessoal (humano) do professor é praticamente impossível. Precisamos reconhecer isso para compreendermos que o docente sempre estará integral em sua atividade, que não há como alienar seus valores, princípios e suas emoções em sala de aula. Ao contrário, eles são complementares à sua atuação. “Ora, são exatamente esses saberes que exigem tempo, prática, experiência, hábito etc.” (Tardif, 2006, p. 211).

Os saberes docentes possuem algumas características, segundo Tardif (2000) que precisamos levar em conta ao discutirmos a sua formação profissional: São temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo; são plurais e heterogêneos, pois possuem fontes diversas e utilizam diferentes tipos de conhecimento e competências buscando atingir uma variedade de objetivos; são personalizados e situados, pois o docente, em sua atuação, incorpora sua história de vida, suas emoções, culturas e pensamentos, que são as marcas dos contextos nos quais estão inseridos, sendo isto indissociável de sua prática.

O exercício da docência pressupõe o trabalho básico com seres humanos, seus alunos, o que implica em constantes trocas, dialógica, com o grupo e com o indivíduo, onde ambos, professor e aluno, carregam suas marcas enquanto seres humanos únicos e com consequências na sala de aula, tanto nos fatores de aprendizagem como na convivência social e interpessoal, conforme destaca Tardif (2000, p. 17):

[...] os alunos, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora seja possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender.

Aqui percebemos também a influência dos fatores emocionais na aprendizagem, no clima em sala de aula, no desenvolvimento da empatia e tolerância em um convívio salutar entre os próprios alunos e entre alunos e professores, respeitando o processo de autonomia estabelecido em sala de aula.

Segundo Tardif (2000), o modelo de formação de professores é aplicacionista do conhecimento, baseado em disciplinas e conhecimentos proposicionais, pois após receberem tais teorias, vão para o estágio “aplicar” estes conhecimentos. Ao final da formação e início da atividade docente, percebem que grande parte das teorias recebidas não se coadunam com a prática da sala de aula, descobrindo-se sozinhos e diante de uma realidade um tanto ameaçadora.

Para Tardif (2000), esse modelo apresenta inúmeros problemas fundamentais, destacando dois dentre eles: a lógica disciplinar (baseada em disciplinas curriculares) que desconsidera a lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.

Ora, a lógica disciplinar comporta [...] limitações maiores para a formação profissional: [...] por ser monodisciplinar, ela é altamente fragmentada e especializada: as disciplinas (psicologia, filosofia, didática etc.) não têm relação entre elas, pois constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos. (Tardif, 2000, p. 19)

Porém, o profissional docente atravessa suas crises, principalmente em sua concepção tradicional, engessada na racionalidade em detrimento das transformações e mudanças necessárias na contemporaneidade e suas novas exigências e complexidades, como afirma Tardif (2000, p. 4) em suas pesquisas:

[...] a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional.

A preocupação com a profissionalização deve envolver a renovação da epistemologia do saber profissional, epistemologia esta que se constitui da realidade social e individual, com a elaboração de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos educadores na dinâmica e práxis do seu trabalho cotidiano em sala de aula. Para tanto, pesquisadores universitários precisam trabalhar nas escolas e salas de aula em colaboração com os professores do ensino básico, com estes sendo considerados não mais objetos de pesquisas, mas como colaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais.

Vivenciar esta experiência permitiria aos formadores e pesquisadores iniciar um processo reflexivo e crítico sobre suas próprias práticas, que poderia resultar em renovação e transformação efetiva da formação docente. (Tardif, 2000). O processo é dinâmico e sinérgico, retroalimentando toda a cadeia envolvida: pesquisadores, professores universitários, estudantes de graduação e discentes.

2.3 Competência e habilidade: Estabelecendo e delimitando significados

Neste tópico exploraremos um pouco os significados das palavras “competências” e “habilidades”, tanto em suas origens etimológicas quanto semânticas, ao longo do tempo e dos diversos contextos nos quais são comumente empregados, além de estabelecermos as diferenças entre elas. Com isso pretendemos compreender o significado adotado na área

educacional e como podemos despertar, desenvolver e fortalecer as competências, tanto de nossos alunos quanto também do nosso próprio repertório de competências, em especial as socioemocionais.

Devemos registrar que o uso destas palavras na área educacional, por remeterem a conceitos econômicos ou da área de administração, sofre alguma resistência por uma parcela de educadores e pesquisadores que veem isso como uma adesão da educação à lógica de mercado ou ao neoliberalismo econômico⁹.

2.3.1 A competência: sua etimologia e seus significados

A palavra “competência” tem sua origem no Latim *competere* que significa: lutar, buscar juntos com os outros, desejar ou projetar, originada por *cum* (junto) + *petere* (disputar, lutar, projetar) (Machado, 2006). Podemos inferir, a partir deste significado, que isso diz respeito àquilo que é buscado, como um objetivo, juntos com outros, em conjunto. Ou seja, aquilo que é buscado em conjunto.

Com o passar do tempo, a palavra competência foi associada a uma indicação de competição, ou até de exclusão ou separação, entre os que são competentes e aqueles que não o são, em vista das peculiaridades do ambiente corporativo e do mundo da concorrência capitalista, trazendo certo elitismo ao termo.

Derivações próximas são *competitio*, que significa tanto acordo quanto rivalidade, e que conduziu apenas no latim tardio, à ideia de competição; competência, que remete a proporção, a justa relação, ou à capacidade de responder adequadamente, em dada situação. A associação de competência com capacidade conduz a atenção a *capacitas*, que significa a possibilidade de conter alguma coisa, de apreender, de compreender algo. (Machado, 2006, p.1)

Utilizada, inicialmente, na área do direito ou ambiente jurídico para estabelecer autoridade sobre determinado assunto ou poder de decisão judicial, foi sendo popularizada a partir do século XX quando seu uso passou a ser empregado na administração, adquirindo significado mais amplo, embora ainda restrito à atuação profissional e sempre ligado a uma tarefa específica. Nesse contexto, percebemos que a palavra competência está ligada ao exercício de determinada tarefa ou atividade profissional.

⁹ Neoliberalismo é uma corrente política que prega a não intervenção do estado na economia e nos meios de produção, deixando a regulação a cargo do próprio mercado. Disponível: Neoliberalismo - O que é, resumo, características, liberalismo, Brasil (escolaeducacao.com.br), acesso em 02/05/2024.

Recorrendo ao dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), competência indica a “qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto”. Na área jurídica, indica “capacidade legal para julgar um pleito”, enquanto no meio administrativo, indica a quem cabe determinada decisão ou julgamento de uma ocorrência. Ainda assim, percebemos que a definição ainda apresenta características superficiais, genéricas ou bem restritas.

A fim de contextualizarmos o emprego de competência nos dias atuais e no contexto educacional, no qual se insere nossa pesquisa, identificamos a necessidade de buscarmos outras fontes de definição. Segundo Fleury e Fleury (2000, p. 187), “A noção de competência aparece associada a verbos como saber, agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”. Essa definição se aproxima mais da abordagem de nossa pesquisa, embora ela esteja mais voltada para o mundo corporativo.

No âmbito organizacional e profissional, a palavra competência, dentro de sua polissemia, adquire um sentido mais relacionado à mobilização de recursos pessoais na solução de determinado objetivo (Fleury e Fleury, 2000), estando vinculado à realização de determinada tarefa. Em vista disso, no Brasil, adotou-se o conceito de competência como um conjunto de Conhecimento (C), Habilidades (H) e Atitudes (A), formando a sigla CHA, muito difundida entre as áreas de administração de recursos humanos das organizações empresariais (Fisher et al, 2012), migrando para outras áreas a partir de então.

Conforme as demandas organizacionais foram apresentando maiores complexidades em suas tarefas e necessidades, o conceito de competência adaptou-se também, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 37), como sendo a “capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto, mobilizando atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”.

A partir desta definição, competência adquire uma certa subjetividade ao incluir situações não planejadas, imprevistas, como verificação ou aferição do ser competente. Ou seja, competência, além de todo o preparo e qualificações necessárias já abordados anteriormente, também indica saber lidar com o contexto no qual você está inserido e fazer as melhores escolhas frente a tais desafios utilizando seus acervos de conhecimentos e habilidades pessoais.

2.3.2 Competência e habilidades: similaridades e diferenças

A partir do levantamento realizado junto aos principais autores pesquisados, ficou evidenciado que, embora seja comum a utilização das palavras “competências” e “habilidades” como sinônimas, elas possuem abrangência diferentes em seus significados.

Devemos então, realizar um breve histórico da palavra “habilidade” através de seus significados morfológicos e semânticos e seus diversos empregos nos diferentes contextos. Originada do *latim habilitas*, significando dessa forma destreza, habilidade, disposição (Cunha, 2010).

Habilidade, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), significa: Característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade; demonstração de destreza; engenho. Podemos inferir que habilidade está mais relacionada ao domínio de determinada técnica, de maneira isolada ou específica, capacidade de fazer algo.

Duarte (2021, p. 55), em sua dissertação identificou três tipos de habilidades, das quais destaco o tipo mais utilizado no meio profissional.

Habilidade técnica: certamente esta é a habilidade mais fácil de ver visualizada. Conseguimos observar a habilidade técnica de um músico tocando seu instrumento, de um piloto de avião, ambos com conhecimento especializado e restrito às funções que exercem. Esta habilidade contempla a capacidade de usar procedimentos, entendimento e proficiência em tarefas específicas com conhecimento especializado, sendo o indivíduo capaz de utilizar os instrumentos e as ferramentas necessárias para atuar em determinada área.

A educadora e pesquisadora Mello (2003) apresenta um quadro com os dois conceitos e estabelece a relação entre ambos, de maneira bastante didática e esclarecedora, os quais destacamos a seguir, com adaptações nossa: competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação, sendo externalizada através de ações e baseada em seu repertório de conhecimentos e saberes. Enquanto habilidade diz respeito mais ao contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras sub-habilidades, como por exemplo: a competência de resolução de problemas envolve diferentes habilidades — entre elas a de buscar e processar informação, que envolve outras habilidades como leitura de gráficos, cálculos, etc.

Podemos concluir, amparados por Mello (2003), que a competência requer necessariamente o domínio de determinados conhecimentos e habilidades, mobilizando a capacidade de tomar decisões e agir de acordo com o contexto, envolvendo vontades, escolhas

e, até mesmo, a escala de valores. O termo competência é mais amplo que o termo habilidade e o engloba, inclusive, em seu significado.

A UNESCO, ao elaborar o documento intitulado “Repensar a Educação - Rumo a um bem comum mundial?”, publicado em 2016, já fazia referência a esta diferenciação, uma vez que o termo habilidade já era mais familiar e utilizado com frequência, inclusive no meio educacional.

Embora os termos habilidades e competências sejam, muitas vezes, usados como sinônimos, existe uma clara diferença entre os dois. Competências têm um escopo mais amplo. Referem-se à capacidade de usar conhecimentos – compreendidos, de forma ampla, por englobar informações, compreensão, habilidades, valores e atitudes – em contextos específicos e para satisfazer demandas. (UNESCO, 2016, p. 44)

A necessidade de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, em suas diversas variáveis, não se trata apenas de uma demanda do mercado de trabalho, como alguns afirmam, mas da sociedade e do próprio indivíduo frente aos novos desafios da vida e do mundo do século XXI, no qual este está inserido. Na contemporaneidade, não basta apenas ter ou dominar algumas habilidades, é preciso ainda possuir competências para saber empregar tais habilidades dentro de cada contexto e mediadas pelas relações pessoais e interpessoais.

2.3.3 Competência na visão educacional

Um dos fundamentos da inclusão da palavra competência no mundo educacional deu-se através de proposições da UNESCO, refletidas no relatório “Aprendendo a ser: o mundo da educação hoje e amanhã” (1972), conhecido como relatório Faure, embora a comissão tenha tido outros participantes¹⁰, trazendo princípios como: respeito, responsabilidade, ética, sensibilidade, pensamento crítico, entre outros, destacando entre seus postulados:

Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. (Faure, 1974, p. 225)

Ao admitir uma crise mundial na educação, em maior ou menor proporção de acordo com cada realidade local, a UNESCO provocou uma reflexão, em escala mundial, do papel

¹⁰Participaram da Comissão, além de Faure, Felipe Herrero (Chile), Abdulzak Kaddoura (Síria), Henri Lopez (Congo), Arthur Petrovski (URSS), Majid Rqhnema (Iran) e F. Champion Ward (Estados Unidos da América).

que a educação deveria exercer no mundo moderno, buscando construir alternativas viáveis para superar esta crise, registrando entre suas reflexões:

[...] a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência (Faure, 1974, p. 225).

O relatório Delors (1996, p. 5), elaborado mais de dez anos após a publicação do Relatório Faure, já vislumbrava os desafios da educação para o século XXI em decorrências das transformações sociais, econômicas e históricas do mundo, inclusive abordando o desenvolvimento contínuo das pessoas através de suas competências pessoais:

[...] a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras. (Delors, 1996, p. 5)

Observa-se que há um alinhamento entre as ideias apresentadas por Delors aos ideais da Educação ao longo da vida, documento elaborado em seguida pela UNESCO (2016) na qual afirmava: “Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo.” (Delors, 1996, p. 9).

O documento publicado em 2016 pela UNESCO denominado “Repensar a educação: rumo a um bem mundial?”, consolidou os dois relatórios anteriores, Faure e Delors, e identificou novos desafios à educação e ao mundo do século XXI:

Esta segunda década do século XXI marca um novo momento histórico, que traz consigo diferentes desafios e novas oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Estamos ingressando em uma nova fase histórica, caracterizada pela interconectividade e interdependência das sociedades e por níveis inéditos de complexidade, incerteza e tensão. (UNESCO, 2016, p. 19)

Segundo Zabala e Arnau (2010), o conceito de competências encontrou terreno fértil no mundo educacional, embora não haja unanimidade de opiniões dentro dos paradigmas pedagógicos e espectros ideológicos. Embora estes entendam que o ensino baseado em

competências representa uma oportunidade de melhoria sustentável da educação, reduzindo privilégios e proporcionando transformações positivas.

O uso do termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, foi reduzido a uma aprendizagem memorizadora de conhecimentos, fato que implica dificuldade para que esses conhecimentos possam ser aplicados na vida real. (Zabala; Arnau, 2010, p. 16).

Zabala e Arnau (2010) dão enfoque a parte prática da educação para os alunos, saindo do plano teórico e partindo para o mundo real onde estes irão aplicar os conhecimentos adquiridos, além do pleno desenvolvimento de suas personalidades, englobando os aspectos sociais, interpessoais, pessoais e profissionais:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (Zabala; Arnau, 2010, p. 11)

Uma das preocupações apresentadas por Zabala e Arnau (2010, p. 17) diz respeito “à identificação das competências que os alunos devem adquirir, como não poderia deixar de ser, são associadas às competências das quais os professores devem dispor para poder ensinar.” Por isso a importância de o docente desenvolver e dominar suas próprias competências, primeiramente, para contribuir com a formação de seus alunos.

Perrenoud (1999) foi outro autor a trazer a palavra “competência” para a área educacional através da publicação da obra “Dez novas competências para ensinar”, afirmando que “a noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”, ficando dentro do contexto de nossa pesquisa, enumerando ainda quatro aspectos relacionados:

1. As competências não são elas mesmas saberes, ... ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento [...], que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar [...] uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf, 1997). (Perrenoud, 2000, p. 15)

Como podemos perceber, o conceito de competência, inicialmente, foi analisado somente em termos de aspectos cognitivos racionalistas, de acordo com os valores e crenças

da época, desprezando-se os processos socioemocionais envolvidos, sendo estes resgatados somente tempos mais tarde.

Dentre as dez novas competências para ensinar, relacionadas por Perrenoud (1999), escolhemos quatro para abordarmos nesta pesquisa em vista da relação com o tema competência socioemocional, pois apresentam menos caráter técnico e estão mais ligadas ao conjunto de outras competências relacionadas. São elas:

1. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
2. Trabalhar em equipe;
3. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e,
4. Administrar sua própria formação contínua.

Envolver os alunos é uma das tarefas mais árduas dos educadores, alguns docentes acreditam que nem é uma atribuição deles. Embora Perrenoud (1999) reconhecesse que, nas séries iniciais essa motivação era improvável em vista da idade dos alunos e seus contextos, podemos admitir que nas demais séries, inclusive no ensino superior, isso possa acontecer de maneira mais efetiva e intencional. Segundo Perrenoud (1999, p. 72), esta competência requer dois recursos mais precisos:

de um lado, uma compreensão e um certo domínio dos fatores e dos mecanismos sociológicos, didáticos e psicológicos em jogo no surgimento e na manutenção do desejo de saber e da decisão de aprender;
de outro, habilidades no campo da transposição didática, das situações, das competências, do trabalho sobre a transferência dos conhecimentos, todos eles recursos para auxiliar os alunos e conceberem as práticas sociais para as quais são preparados e o papel dos saberes que as tornam possíveis.

Então, neste aspecto, a compreensão de todo este processo pelos educadores e pelos discentes é primordial na busca do envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e no próprio trabalho do professor, na medida do possível, voltados para os objetivos definidos pelos discentes e docentes consoantes ao projeto pedagógico da escola. Para isso, como o próprio Perrenoud (1999, p. 77) afirma: “requer, certamente, conhecimentos didáticos, mas também uma grande capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro”. Tudo muito aderente às competências preconizadas na BNCC de 2017.

Em relação ao trabalho em equipe defendido por Perrenoud (1999) apesar deste se referir mais ao conjunto do trabalho educacional desenvolvido na escola por todos os profissionais, podemos estendê-la à ideia da própria formação em si, em vista dos ganhos envolvidos, que envolvem cooperação, colaboração e compartilhamento, também contempladas na BNCC.

[...] trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal. Ao mesmo tempo, há cada vez mais professores, jovens ou adolescentes, que desejam trabalhar em equipe, visando a níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos. Alguns deles excluem radicalmente o trabalho solitário, outros são mais ambivalentes, mas veem as vantagens de uma cooperação regular se esta lhes deixar uma autonomia suficiente. (Perrenoud, 1999, p. 80).

De qualquer maneira, o trabalho em equipe envolve e exige outras competências necessárias para a sua melhor condução, como a comunicação, promovendo o “diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos, seus saberes, identidades” (Brasil, 2017, p. 10). Observamos, novamente, grande aderência às competências adotadas na BNCC.

Ao trazer os dilemas éticos envolvidos com a profissão de ensinar, Perrenoud (1999) traz importantes reflexões críticas à hipocrisia de eventualmente ensinar uma realidade utópica, muita distante da vida e da sociedade na qual o aluno está inserido, causando estranhamento e distanciamento deste em relação à escola e ao próprio professor. Esse olhar crítico do professor é importante para legitimá-lo perante seus alunos, não deixando de abordar as injustiças sociais, a desigualdade social e a violência presente na sociedade.

Nas palavras de Perrenoud (1999), o professor precisa espelhar esta sociedade em sala de aula, mesmo com seus malefícios, provocando no aluno uma reflexão de qual sociedade deseja construir e fazer parte. Devendo ficar atento para não repetir em suas atitudes o autoritarismo e certa opressão observado na sociedade, e na própria escola, e que pode ser reproduzida em sala de aula pelos “poderes” emanados de sua função de professor. Com isso, estará criando um ambiente acolhedor e inclusivo, sem discriminações e preconceitos, administrando as contradições sociais repercutidas em sala de aula oriundas da sociedade em geral.

Perrenoud (1999, p. 143) enumera cinco competências requeridas ao abordar os deveres e necessidades do docente que se propõe à construção de uma educação alinhada à cidadania, dentro de uma atuação que ele considera coerente com este princípio:

1. Prevenir a violência na escola e fora dela.
2. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
3. Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação de conduta.
4. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.
5. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. (numeradas pelo autor).

Em relação aos deveres éticos, a BNCC (2017, p. 21) faz referência ao “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade e determinação, tomando decisões [...] segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” Fica evidente a preparação e controle de suas emoções, além do autoconhecimento e autocuidado (em relação a si mesmos) e responsabilidade e cidadania (em relação aos outros e a sociedade).

Finalmente, entre os conjuntos de competências defendidos por Perrenoud, destacamos aqui aquela que fala da necessidade do docente “administrar sua própria formação continuada” (1999, p. 155), pois ele a considera imprescindível para o atingimento de todas as outras competências. O mundo é dinâmico, a vida é dinâmica e a sala de aula reflete muito bem isso:

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, [...], o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução. (Perrenoud, 1999, p. 155-156).

Ao longo de todo este capítulo, Perrenoud fala das constantes e contínuas mudanças das práticas pedagógicas, mesmo a despeito de suas variedades e coexistirem no tempo e no espaço. Diante dessa renovação, é necessário o aprimoramento “de competências adquiridas na formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte das instituições, ao passo que eram requeridas excepcionalmente no passado.” (Perrenoud, 1999, p. 158). Ou seja, a atuação do professor não é algo linear e estática, em vista dos próprios contextos envolvidos no processo educacional.

Aqui voltamos a dialogar com uma das competências elencadas pela BNCC, o autoconhecimento. Tanto Perrenoud quanto a BNCC salientam a necessidade do professor em fazer uma reflexão de sua prática pedagógica, realizar balanço de suas competências e conhecer e reconhecer suas limitações, buscando definir suas necessidades de aprimoramento e autoformação. Isto é, o professor precisa ser um eterno aprendiz dentro de sua atuação, sem a arrogância de que já sabe tudo ou que está sempre certo, mas que o mundo e suas mudanças disruptivas vieram para ficar e para desafiar todos aqueles que imaginam que estão em seus portos seguros.

2.4 A BNCC e as competências

Neste tópico apresentaremos um pequeno histórico da construção da BNCC e sua implantação a partir de 2017 e como as competências gerais e socioemocionais foram incorporadas em sua base. Embora no tópico anterior já tenhamos feito referências a algumas competências em relação a BNCC, aqui nos dedicaremos mais ao tema. Assim como fizemos com a palavra competência, faremos com o desdobramento das competências gerais e as competências socioemocionais, estabelecendo e delimitando seus significados, embora de maneira mais resumida tendo em vista a especificidade do tema dentro da BNCC. Embora, apresentamos também a visão de competência socioemocional de maneira mais ampla.

2.4.1 Um breve histórico da implantação

A BNCC levou alguns anos para ser construída, tendo seu processo iniciado com a Constituição de 1988, que trouxe em seu artigo 210 a previsão de uma base nacional comum com conteúdos mínimos para a formação básica, considerando os valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais. Em 1996, quase dez anos depois, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, que estabelece em seu artigo 26 que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, deveriam ter base nacional comum, sendo complementada por uma parte regional, em todos os sistemas de ensino do país.

Somente em abril de 2017 a proposta de uma BNCC foi apresentada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que é o órgão normativo do sistema nacional de educação, responsável pela apreciação e elaboração de parecer técnico, que após todo o trâmite legal foi homologado em 20 de dezembro de 2017, tornando-se uma norma nacional.

[...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2017, p. 8)

A LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil: a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e

não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC, além do respeito às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996), o que foi reforçado em 2010 com a promulgação das novas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) estabelecendo “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010¹¹.

A autonomia aos estados e municípios através da orientação ao conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e de seus alunos, foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000¹²

A BNCC e os currículos apresentam uma comunhão de princípios e valores que, conforme vistos anteriormente, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, estabelecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, reforçando a formação integral dos alunos.

A BNCC de 2017 menciona dois tipos de competências: as competências gerais, que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da educação básica; e, as competências específicas, que se referem a cada área do conhecimento e dos componentes curriculares.

2.4.2 As competências gerais da BNCC

A BNCC lista dez competências gerais que fazem parte da base nacional comum curricular, que se interrelacionam e se desdobram na abordagem didática para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que segundo a LDB se inicia aos 4 anos de idade, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. (Brasil, 2017, p. 8-10)

¹¹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em 23/03/2024.

¹²Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br), acesso em 01/06/2024.

Segundo a BNCC, competência é a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”. (Brasil, 2018, p. 8)

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13)

Fica evidenciado o foco no desenvolvimento de competências pela BNCC e seu alinhamento aos organismos internacionais como ONU, UNESCO e OCDE, o que serve de críticas por alguns pesquisadores, que não veem isso com bons olhos. No entanto, observamos isto como uma demanda natural da sociedade e do mundo globalizado, além do Brasil participar de programas de avaliação de alunos de caráter internacional, como o Pisa, por exemplo. “A explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2017, p. 13).

A preocupação em preparar as gerações atuais para a chamada “nova economia” estava entre os interesses dos organismos internacionais, bem como do governo brasileiro. O diagnóstico era de que as escolas, através de seus professores e currículos, não estavam preparados para essa tarefa, devendo-se investir no desenvolvimento de suas competências, para preparar os alunos para os novos desafios (Gatti, 2010).

Por outro lado, ao indicar de maneira clara o que os alunos devem “saber”, dentro de conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e principalmente, do que devem “saber fazer”, tratando-se da mobilização de conhecimentos, habilidades e valores na resolução das demandas complexas do cotidiano, no exercício da cidadania e do trabalho, há o fortalecimento do desenvolvimento das competências na educação. (Brasil, 2017, p. 13-14)

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender

a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14)

Observa-se que a educação assume um papel bem mais amplo que apenas transmitir conhecimentos ou informações aos seus alunos, preocupando-se com a formação integral e dando condições a eles de desenvolverem uma visão de mundo e de si mesmos mais ampla e de exercitarem suas aprendizagens na vida real, além de saber viver e conviver em sociedade, com todas as suas diferenças, diversidades, contradições e complexidades, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Além da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a BNCC estabelece a continuidade no Ensino Médio da formação centrada no desenvolvimento de competências e regidas pelo princípio da educação integral, orientando tanto as aprendizagens essenciais quanto os itinerários formativos, ofertados nos diferentes sistemas, redes e escolas. (Brasil, 2017). Neste aspecto, há preocupação com aquilo que foi definido como básico-comum, competências e diretrizes, e daquilo que é diverso, currículo, buscando respeitar as especificidades regionais e locais. Deve-se buscar construir na escola um ambiente salutar voltado para o acolhimento e espaço de respeito a todos e todas, ampliando o conceito de cidadania e democracia, facilitando com isso a convivência escolar e a empatia, voltados para uma boa aprendizagem.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (Brasil, 2017, p. 59)

Note-se que estas competências gerais relacionadas pela BNCC são indispensáveis para propiciar um bom ambiente em sala de aula, contribuindo assim com a aprendizagem e o desenvolvimento das competências específicas. No entanto, o desenvolvimento das competências gerais permeia todo o processo de ensino destes currículos, algumas vezes de maneira implícita, pois nem sempre são claramente perceptíveis, o que poderíamos denominar de currículo “oculto”, a exemplo das competências socioemocionais, que iremos abordar a seguir.

Com base na BNCC (Brasil, 2017, p. 9-10), elaboramos um quadro com as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante todo o ciclo da educação básica, como mostra a Figura a seguir.

Quadro 2. Competências gerais da BNCC

Competências gerais da BNCC	CSE mobilizadas
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Curiosidade para Aprender (para valorizar o conhecimento e continuar aprendendo); Respeito e Responsabilidade (para usar o conhecimento na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva).
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas	Curiosidade para Aprender (para abordar ativamente a ciência, a pesquisa e a reflexão); Imaginação Criativa (para investigar causas e hipóteses e gerar novas soluções para problemas importantes)
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Interesse Artístico (para apreciação de várias manifestações artísticas e culturais e participação em produções artísticas e culturais).
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Iniciativa Social (para expressar e compartilhar suas próprias experiências, ideias e sentimentos com os outros); Empatia (para produzir significados que levam à compreensão mútua).
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Iniciativa Social e Responsabilidade (para se comunicar com outras pessoas e divulgar informações de maneira ética); Imaginação Criativa (ao utilizar as habilidades computacionais para produção de conhecimento e resolução de problemas).
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, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade (para ter objetivos claros e saber como alcançá-los; ter habilidade de fazer escolhas com autonomia); a Assertividade (para conhecer suas preferências e fazer escolhas adequadas a elas).
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, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Empatia, Respeito e Assertividade (para negociar e defender adequadamente as ideias e os direitos humanos); Responsabilidade e Autoconfiança (para o consumo responsável e o cuidado de si e dos outros), além de habilidades envolvidas em Pensamento Crítico (híbrida)
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 autocritica e capacidade para lidar com elas.	Autoconfiança, Tolerância ao Estresse e Tolerância à Frustração (para cuidar de sua saúde física e suas emoções, envolvendo a resiliência emocional e a autoconsciência).

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 indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Empatia (para ajudar a entender as experiências e pontos de vista de outras pessoas), Respeito (para aceitar a diversidade de outras pessoas sem preconceito), e Confiança (para se envolver totalmente no diálogo e cooperar com as outras pessoas, independentemente de qualquer diferença na história de vida)
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Empatia, Respeito e Confiança (para a ação coletiva com base em princípios inclusivos e de apoio); Iniciativa Social, Determinação e Responsabilidade (para se envolver com as ações e praticar o exercício da boa cidadania em uma sociedade diversa); Tolerância ao Estresse (para que tudo isso ocorra juntamente com resiliência emocional)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consolidação pelo IAS (2022), (Brasil, 2018)

O quadro elaborado pelo Instituto Ayrton Senna apresenta as dez competências gerais da BNCC explicitando e relacionando-as com as respectivas competências socioemocionais. Evidentemente, não se trata de conceitos fechados ou absolutos em vista de certa subjetividade do tema, mas podemos estabelecer uma conexão entre tais competências. Este mapeamento facilita o trabalho do docente no planejamento de suas aulas e permite identificar em suas atividades as CSE envolvidas e que serão trabalhadas, contribuindo ainda para o desenvolvimento de um trabalho intencional da promoção das competências como um todo. (IAS, 2024).

No próximo tópico nos aprofundaremos mais nos conceitos de competências socioemocionais voltados para as práticas educacionais.

2.4.3 As competências socioemocionais

Ao nos depararmos com a expressão “competências socioemocionais” precisamos analisar melhor alguns de seus conceitos e sua utilização na área educacional, introduzida pela BNCC, além de outras instituições que estudam este tema.

O IAS possui uma longa trajetória de atuação na educação e vem pesquisando e difundindo¹³, nos últimos dez anos, os benefícios das competências socioemocionais no processo de aprendizagem, conforme consta em seu site:

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações

¹³Fonte: Competências Socioemocionais dos Estudantes (institutoayrtonsenna.org.br), acesso em 15/06/2024.

adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2024)

O conceito de competência socioemocional apresentado no portal da IAS é, na verdade, uma junção do pensamento de diversos pesquisadores, incluindo autores brasileiros e estrangeiros, reunindo a ideia de competências, como já vimos em outros capítulos, com a ideia de habilidades não cognitivas (emocionais), apresentando uma inter-relação entre ambas. A velha dicotomia entre razão e emoção parece, então, superada, dando lugar a novos paradigmas em relação ao processo de aprendizagem e formação do homem como um todo.

Neste aspecto, o século XXI trouxe um novo desafio ao ser humano: buscar apenas a qualificação profissional com a aquisição de habilidades técnicas já não é garantia de sucesso ou realização, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. Da mesma forma, o docente, dentro desse contexto, necessitará adquirir e desenvolver novas habilidades para o desempenho de suas atividades e para contribuir da mesma forma com a formação de seus alunos.

A expressão competências socioemocionais ou habilidades socioemocionais começou a surgir nas discussões sobre educação dentro da OCDE e UNESCO, oriunda de outras pautas, conforme relatado em capítulo anterior, ganhando corpo nas discussões na elaboração da BNCC no Brasil. Em entrevista¹⁴ à Nova Escola, Esther Carvalhaes, pesquisadora e analista na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), formada em Educação pela Universidade de São Paulo e doutora em políticas educacionais pela Universidade da Cidade de Nova York, fez a seguinte afirmação em 2017:

Apenas os conteúdos escolares não parecem mais bastar para as sociedades atuais. O aprendizado não irá mais se limitar ao período da Educação Básica, mas deverá continuar durante toda a vida do indivíduo (em inglês, *life-long learning*). Na escola, os alunos aprendem a se relacionar, a lidar com diferentes opiniões e costumes, a trabalhar em equipe e até a estabelecer alvos mais elevados para si mesmos. Isso exige que eles desenvolvam uma série de habilidades não estritamente cognitivas, mas que têm mais a ver com sua capacidade de construir relações de confiança e de se autoconhecer, de mobilizar ou controlar suas emoções, seja para atingir objetivos escolares ou para criar um ambiente positivo ao seu redor. (Carvalhaes, 2017).

As competências socioemocionais aparecem na BNCC de maneira subsidiária às competências gerais. No entanto, procuraremos demonstrar neste tópico como elas podem ser fundamentais e fazer toda a diferença no desenvolvimento das demais competências, tanto para os docentes quanto para os alunos em suas respectivas formações.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e **socioemocionais**),

¹⁴ Entrevista concedida à Nova Escola disponível no site: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1854/por-que-ensinar-habilidades-socioemocionais>.

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8, grifo nosso)

Neste período ainda havia uma certa imprecisão no uso do termo competências socioemocionais, em vista de ser um tema relativamente novo e na sua variedade de empregos, inclusive por estudiosos e pesquisadores das diversas áreas relacionadas. O uso do termo habilidade socioemocional se mostra mais restritivo do que competência socioemocional, que se consolidou dentro de uma abordagem mais ampla do conceito.

Um dos primeiros autores a trabalhar o conceito de educação socioemocional foi Gardner (1995) ao apresentar a teoria das “Inteligências Múltiplas” com oito áreas de inteligência, dentre as quais a inteligência intrapessoal e a inteligência interpessoal. A intrapessoal diz respeito ao autoconhecimento e a autogestão das próprias emoções, enquanto a interpessoal diz respeito à habilidade de relacionar-se com os outros:

vi) Inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as outras pessoas e interagir efetivamente com elas; vii) Inteligência intrapessoal refere-se à capacidade para construir uma percepção acurada de si mesmo e para usar esse conhecimento no planejamento e no direcionamento de sua vida (Gardner, 1995, p. 22)

A partir deste e outros autores, o aspecto emocional passou a fazer parte de estudos em educação, que visavam sair da abordagem meramente cognitiva e passar a contemplar também as habilidades não cognitivas relacionadas às emoções, compreendendo o papel que estas desempenham na aprendizagem dos alunos e na própria atuação profissional. Também foi fundamental a mudança da perspectiva de que as competências socioemocionais não poderiam ser ensinadas ou aprendidas, pois seriam inatas.

Daniel Goleman, psicólogo e jornalista estadunidense, popularizou o termo inteligência emocional através da publicação de um livro com esse nome em 1995. Embora tenha trabalhado com a ideia inicial de outros pesquisadores, como Salovey e Mayer (1990) e Gardner (1983), foi responsável por cunhar o termo, tornando-se referência quase obrigatória em pesquisas voltadas para a área da educação emocional, estabelecendo conceitos da mente racional e mente emocional, e a interligação entre elas. Destacou-se na difusão da ideia de desenvolvimento humano através da tomada de consciência e controle das emoções.

Já em 1994 surgiu o CASEL¹⁵ (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, em inglês), organização sem fins lucrativos, reunindo uma rede multidisciplinar

¹⁵Fundamentos de SEL - CASEL, site disponível e acesso em 01/06/2024.

com pesquisadores, psicólogos, educadores, todos comprometidos com a difusão da educação socioemocional (SEL)¹⁶ e criação de estratégias eficientes de sua implantação

O CASEL aponta como resultados das habilidades socioemocionais: reconhecer e gerenciar suas emoções; lidar com conflitos; resolver problemas; compreender e mostrar empatias pelos outros; estabelecer relações positivas; tomar decisões éticas e seguras; e, definir e atingir metas. A aprendizagem socioemocional é utilizada como educação socioemocional, ambas utilizando os conceitos e recursos das competências socioemocionais

A aprendizagem socioemocional (ASE) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A ASE é o processo pelo qual toda criança, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas. (CASEL, 2021)

O CASEL 5 (também conhecido como Roda Casel) aborda cinco áreas de competência amplas e inter-relacionadas e destaca exemplos para cada uma, sendo:

1. Autoconhecimento: As habilidades para compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em diferentes contextos. Isso inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações.

2. Autogestão: As habilidades para gerenciar as emoções, pensamentos e comportamentos de uma pessoa de forma eficaz em diferentes situações e para atingir objetivos e aspirações.

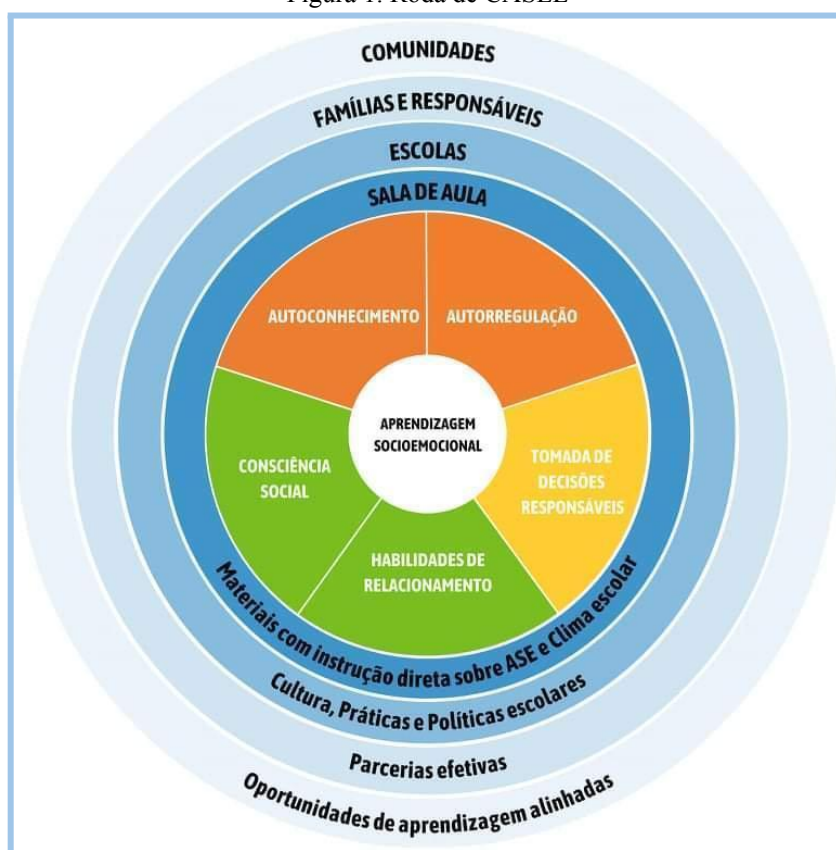
3. Consciência social: As habilidades para compreender as perspectivas de e ter empatia com os demais, incluindo aqueles de diversas origens, culturas e contextos, com compaixão pelos outros, compreender as normas históricas e sociais mais amplas de comportamento.

4. Habilidades de relacionamento: As habilidades para estabelecer e manter relacionamentos de apoio e saudáveis, e para navegar efetivamente em ambientes com diversos indivíduos e grupos, comunicando-se com clareza, escuta ativa, além de resolução de conflitos.

5. Tomada de decisão responsável: As habilidades para fazer escolhas atenciosas e construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais em diversas situações.

¹⁶ Sigla para o inglês *Social and Emotional Learning* (SEL).

Figura 1. Roda de CASEL



Fonte: Portal CASEL (2021).

Podemos resumir a explicação para a Roda CASEL dizendo que é uma ilustração da integração que permeia todos os currículos escolares e a cultura da escola, além de envolver os contextos práticos e política escolar por meio da colaboração e parceria com as famílias e as comunidades, aproveitando as oportunidades para o engajamento de todos em prol de uma educação voltada para o desenvolvimento das competências socioemocionais em todos os ambientes (CASEL, 2024), reforçando os cinco pilares da educação socioemocional: autoconhecimento, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis.

O Dentre os diversos conceitos de competência socioemocional, incluído o da CASEL, podemos dizer que as competências socioemocionais abrangem um conjunto de habilidades que nos permitem compreender e gerir nossas emoções, estabelecendo relações positivas com os outros com base na empatia e cooperação, além de definir e alcançar objetivos e tomar decisões de modo responsável.

A Declaração de Incheon para Educação 2030¹⁷ (UNESCO, 2017) trazia nos objetivos educacionais o desenvolvimento de pensamento crítico e criativo, habilidades colaborativas e

¹⁷Texto da Declaração de w disponível em português no site da UNESCO | As Nações Unidas no Brasil.

adquirindo curiosidade, coragem e resiliência, ultrapassando as meras concepções de habilidades técnicas ou cognitivas como propósitos. Tais características são componentes das competências socioemocionais, embora ainda não tivessem recebido essa denominação de forma precisa.

Ao trazer as competências socioemocionais para a educação, dentro do objetivo de formação e desenvolvimento das competências gerais dos alunos, percebe-se uma nova demanda às escolas e seus professores, o conhecimento da educação socioemocional (*Social Emotional Learning* - SEL)¹⁸ e sua implementação.

Esther Carvalhaes, na entrevista mencionada anteriormente, já sinalizava essa necessidade de preparo do professor para a exercer esse novo papel:

É difícil imaginar que um professor ou professora possa ajudar seus alunos a desenvolver certas competências se não tiver disposição para servir de exemplo. Há várias vertentes de pesquisa educacional que mostram a importância de modelos sociais no aprendizado. Os educadores que já desenvolveram certas competências têm papel fundamental em ajudar outros a desenvolvê-las. Eles podem inspirar, demonstrar, explicar o porquê de suas ações e compartilhar estratégias. Este aprendizado não vem só dos docentes, mas de pais de alunos, de colegas de sala e de amigos fora da escola. (Carvalhaes, 2017)

Nesta mesma linha de pensamento, havia indicação do alinhamento da formação de professores às premissas da BNCC a partir de sua implantação, estabelecendo como primeira tarefa da União a revisão da formação inicial e continuada docente com alinhamento à BNCC. (Brasil, 2017).

Assim como acreditava Perrenoud (1999) em relação à coerência do docente em sua atuação em sala de aula, Paulo Freire seguia na mesma linha: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, P. 61). Logo, para exercer bem seu papel na contribuição para a construção e desenvolvimento das competências socioemocionais, o docente precisa fazer seu dever de casa, pois faz parte de seu processo contínuo de aprendizagem, ajudando na transformação de seus alunos, mas antes de tudo, transformando a si mesmo.

Nessa mesma linha, Sampaio (2004, p. 67) destaca a importância que a educação socioemocional tem na formação docente, pois possibilita “ampliar a clareza da sua missão e possa agir coerente com ela, exercitar as habilidades e competências emocionais que lhe dê uma estrutura capaz de comprometer-se e responsabilizar-se pela formação dos seus alunos.”. O que reforça o pensamento de outros autores já mencionados nesta pesquisa.

¹⁸Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying (mec.gov.br).

Alguns instrumentos foram criados com o objetivo de medir e avaliar o desenvolvimento das competências pelos alunos, principalmente por instituições privadas. No entanto, há muitas críticas a tais instrumentos e sua validade. O Pisa já traz alguns componentes em suas provas, mas de maneira tímida. Por outro lado, não há um processo de verificação se os professores estão realmente preparados para trabalhar as competências em sala de aulas, ou mesmo, uma preparação voltada especificamente para essa finalidade.

Conforme discutido em outros capítulos desta pesquisa, ainda há um longo caminho a ser trilhado para atingirmos as condições ideais na formação de professores e, em especial, na formação e desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Atuar em resolução de conflitos, trabalhar em equipe, desenvolver o autoconhecimento e autogestão, podem trazer diferenciais não apenas na sua atuação docente, mas também nos desafios socioemocionais de sua própria vida.

Também costumamos ouvir a expressão *soft skills* para indicar as CSE, ou algumas de suas características. Vamos agora buscar entender melhor este conceito.

Segundo o dicionário Cambridge Dictionary (2024), *soft skills* são “habilidades que não dependem do conhecimento necessário para um determinado trabalho, mas de, por exemplo, ser capaz de trabalhar bem em equipe, se comunicar bem com as pessoas”; no mercado, se referem a características como: confiabilidade, trabalho em equipe, boa comunicação e resolução de problemas.

O termo *hard skills* surgiu para diferenciar as habilidades identificadas como *soft skills*. Enquanto a segunda indica habilidades comportamentais, a primeira indica habilidades técnicas, que são mais facilmente aprendidas e podem ser mensuradas e observáveis por instrumentos mais objetivos (Exame, 2024)¹⁹.

Podemos considerar a expressão “*soft skills*”, oriunda da língua inglesa, como uma variação do termo competência socioemocional em vista dos diversos usos das nomenclaturas em situações e contextos similares. Em geral, indicam características comportamentais ou de personalidade.

¹⁹Disponível em: [Qual é a diferença entre hard skills e soft skills? | Exame](#), acesso em 20/06/2024.

Figura 2. Imagem ilustrativa de hard skills e Soft skills



Fonte: adaptado pelo autor a partir da página online.visual-paradigma (2024)

Segundo Duarte (2021) o termo soft skill surgiu em registro em 1972, primeiramente no meio militar e estava relacionado às pessoas, e além de suas características pessoais, estavam relacionadas na realização de alguma atividade de trabalho. Mais recentemente, em 2016, a ONU o classificou, através do seu CTC (*Counter-Terrorism Committee*)²⁰, como habilidades subjetivas, tratando-se de características pessoais dentro de contextos variados, expandindo assim seu significado e emprego.

Assim como a palavra competência, o termo soft skill surgiu primeiro no ambiente corporativo no Brasil, expandindo-se em seguida para outras áreas, assim como a educacional, e ampliando-se ainda mais para abranger a vida como um todo, tratando-se de habilidades essencialmente humanas, revelando-se, principalmente nas relações e interações interpessoais, sejam em ambientes profissionais ou não (Unesco, 2016).

²⁰ Comitê de Combate ao Terrorismo, órgão de segurança da ONU. Security Council - Counter-Terrorism Committee (CTC) | Counter-Terrorism Committee Executive Directorate (CTED), acessado em 10.jun.2024.

No mercado de trabalho é bem comum encontrarmos a seguinte definição para soft skills. A FIA Business School²¹, instituição educacional muito voltada para o mercado de trabalho:

As soft skills são um conjunto de habilidades e competências relacionadas ao comportamento humano. Dessa forma, são consideradas como características necessárias para que um profissional alcance os seus objetivos profissionais, aquilo que estabelece para a sua carreira. [...] O melhor exemplo de soft skill talvez seja a inteligência emocional, que é a capacidade de lidar bem com as próprias emoções e usar essa energia a seu favor, sem impulsividade ou arrependimento posterior (FIA, 2024)

Embora esta definição seja compartilhada no mercado de trabalho, algumas características, se não todas, podem ser encontradas em diferentes contextos, inclusive no mundo educacional. A Unesco, ao detalhar as características que compõe as *soft skills*: “empatia, liderança, [...] autoestima, autogestão, [...] flexibilidade, sociabilidade” (2016, p. 54), entre outras, que aparecem regularmente nos requisitos profissionais nos recrutamentos e seleção de empresas (Exame, 2017)²². Podemos perceber que estas características também estão presentes nas chamadas competências socioemocionais ou habilidades socioemocionais, termos que alguns costumam utilizar com o mesmo sentido.

Segundo o portal Futuro da Saúde²³(2024), voltado para compartilhar informações sobre os desafios da saúde, as soft skills são habilidades essenciais na saúde e já fazem parte da formação de profissionais da área.

Um profissional de saúde que não tem competências socioemocionais desenvolvidas e que não se preocupe em desenvolvê-las reduz muito sua chance de sucesso”, define o diretor acadêmico de ensino do Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa Albert Einstein, Alexandre Holthausen. Para ele, a capacidade de ouvir e refletir sobre o que está sendo dito, se comunicar e ser resiliente, além de saber acessar e processar feedbacks, é fundamental tanto na hora do diagnóstico quanto no tratamento: “A área da saúde é um misto de técnica com relacionamento. Um médico pode receitar uma pílula como tratamento e essa pode ser a recomendação correta, mas se ele não adquirir a confiança do paciente, a chance de a pessoa seguir o tratamento é muito baixa. Ao mesmo tempo, se o médico não escutar o paciente, ele vai fazer o diagnóstico errado. Assim, nem a melhor técnica é suficiente se não houver essas competências (Futuro da Saúde, 2024).

Observa-se que grandes instituições de saúde e responsáveis pela formação profissional da área já reconhecem a importância das *soft skills* no exercício das atividades de trabalho. Curiosamente, cuidar dos outros, como os profissionais de saúde fazem, pressupõe cuidar antes de si mesmos. Pois afinal, como podemos cuidar dos outros se nossa saúde está

²¹<https://fia.com.br/blog/soft-skills/#mainnav>, acesso em 12/06/2024.

²²<https://exame.com/carreira/qual-e-a-diferenca-entre-hard-skills-e-soft-skills/>, acesso em 11/06/2024.

²³Soft skills são habilidades essenciais na saúde e passam a fazer parte da formação de profissionais da área - Futuro da Saúde (futurodasaude.com.br), acesso em 12/06/2024.

comprometida? Fazendo uma analogia, de igual modo, os profissionais da educação precisam, primeiramente, trabalhar no desenvolvimento de suas competências socioemocionais para estarem bem e serem capazes de contribuir para a formação de seus alunos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica é definida como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (Lakatos e Marconi, 2007, p. 43).

Segundo Gil (2002), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. A produção de tal conhecimento será considerado científico na medida em que estabelecer os passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar a este conhecimento, tornando verificável nas suas diversas etapas, desde a elaboração do problema de pesquisa até a divulgação dos seus resultados.

Dessa forma, apresentamos a metodologia científica adotada nesta pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Utilizamos a pesquisa do tipo Estudo de Caso como estratégia investigativa, que possui em Yin (2005) e Gil (2002) seus principais autores, dentre outros, e temos como temática investigativa o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial do professor.

O Estudo de Caso é utilizado, geralmente, como investigação empírica de um fenômeno social em seu contexto natural, conforme explica Yin (2005), procurando estabelecer os respectivos limites entre si, podendo incluir tantos estudos de uma única situação ou de múltiplas, com aplicabilidade a situações humanas e contextos contemporâneos da vida real.

Ainda segundo Yin (2005), o Estudo de Caso, enquanto ferramenta de investigação científica, é uma entre muitas maneiras de se fazer pesquisa nas Ciências Sociais, sendo sua aplicabilidade indicada nos estudos de fenômenos sociais complexos, sendo utilizado quando se lida com condições contextuais, considerando que estas podem ser pertinentes na investigação. O uso do estudo de caso é indicado ao se pretender investigar o “como” e o “porquê” de determinado conjunto de eventos contemporâneos, pois o autor explica que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O Estudo de Caso, recurso que utilizaremos, nos possibilitará um contato direto com o objeto de estudo, pois além da análise documental, buscaremos evidências por meio da observação direta com entrevistas através de questionário com os alunos envolvidos na pesquisa, onde pretendemos aprofundar alguns pontos, possibilitando uma maior análise e reflexão sobre o tema investigado, partindo de uma visão das partes para o todo e suas conexões. Também Gil (2008, p. 57) enumera alguns objetivos do estudo de caso:

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos

A partir de informações detalhadas sobre determinado tema estudado, o pesquisador terá maiores condições de produzir conhecimentos e/ou propor eventuais soluções para o problema pesquisado. Ao realizar a pesquisa sobre os olhares discentes acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial do professor, buscaremos analisar o impacto da presença ou da ausência deste componente na formação de novos professores no ensino superior tendo como recorte o curso de Pedagogia, focando nas disciplinas Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, da Universidade La Salle, na qual buscaremos conhecer, a partir do olhar discente sobre esta temática, analisando, problematizando e identificando a questão da formação das competências socioemocionais, reconhecendo sua presença ou não na grade de formação.

Ao analisar, problematizar, identificar e contextualizar o nosso tema através da aplicação de questionário e uso dos dados empíricos colhidos juntos aos futuros professores pesquisados, daremos sequência a formulação de hipóteses, possibilitando novas descobertas ou a confirmação de estudos anteriores. Segundo Gil (1999), a pesquisa social permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social estudada, utilizando-se técnica de investigação com questões a fim de colher informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, aspirações, comportamento presente ou passado, entre outros elementos. A pesquisa social é definida por Gil (1999, p. 42) como:

O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.

A utilização de questionário, segundo Gil (2002), consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem elaborados. No entanto, como não existem regras rígidas sobre a elaboração do questionário, Gil (2002, p. 128) recomenda alguns cuidados, dentro os quais selecionamos:

- a) as questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis;
- b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto;
- d) devem-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise dos dados;
- e) devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas;
- f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- l) o número de perguntas deve ser limitado;
- p) na medida do possível, devem ser evitadas as perguntas personalizadas, diretas, que geralmente se iniciam por expressões do tipo "o que você pensa a respeito de...", "na sua opinião..." etc., as quais tendem a provocar respostas de fuga;

Os cuidados citados anteriormente visam orientar a elaboração do questionário de sorte que permitam uma maior precisão na sua aplicação, resultando em respostas mais objetivas e claras, além de evitar dubiedades e possibilitar uma análise mais criteriosa dentro dos contextos pesquisados.

3.2 Abordagem de pesquisa

A abordagem será qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso. Vamos usar um *google forms* e enviar questionário aos alunos do curso de Pedagogia das disciplinas de Estágio Supervisionado e Didática na Contemporaneidade da Universidade La Salle em Canoas - RS, que é uma licenciatura na modalidade presencial.

A pesquisa qualitativa busca compreender a totalidade de um fenômeno dentro daquilo que não pode ser medido em quantidade ou representado por estatísticas ou equações, focando nos significados, motivações, valores, crenças e aspirações, dentro das relações humanas, apreendendo, interpretando e descrevendo essas realidades estudadas dentro de seus contextos e os significados que lhes são atribuídos (Minayo, 2000). Brandão (2001) ainda acrescenta sobre a pesquisa qualitativa:

[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

Yin (2016) relaciona cinco características da pesquisa qualitativa: 1. Estudar o significado das condições de vida real das pessoas; 2. Representar a opinião das pessoas ante um estudo; 3. Abranger o contexto social, cultural, econômico, relacional etc que as pessoas vivem; 4. Contribuir com revelações sobre conceitos que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; 5. O esforço em utilizar múltiplas fontes de evidência. De acordo com Gil (2002, p. 41) a pesquisa exploratória é definida como:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...] Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado.

A pesquisa aplicada, quanto à sua finalidade, possui característica dinâmica, pois no seu decorrer vai se enriquecendo através da interação com o objeto estudado e com novas descobertas, fundamentando-se na aplicação, utilização e resultados práticos dos conhecimentos produzidos. (Gil, 2008).

3.3 A relevância, o problema, os objetivos da investigação

Toda pesquisa científica precisa ser relevante trazendo contribuições importantes para o campo do conhecimento. No caso específico deste Estudo de Caso, demonstraremos sua relevância e seu significado a partir de evidências de três dimensões: a relevância pessoal-profissional, a relevância científico-acadêmica e a relevância social, as quais detalhamos a seguir.

3.3.1 Relevância Pessoal-profissional

Relato aqui um pouco da minha experiência pessoal de vida e um retrospecto de minha vivência em relação à educação. Fui ribeirinho²⁴ com minha família no interior do Amazonas até os 9 anos de idade, sendo o mais novo de cinco irmãos. Somente tive acesso ao ensino formal após mudar-me para Manaus com minha família e quebrar um ciclo de analfabetismo dos meus ascendentes. A partir do contato com a educação formal, nunca mais parei de estudar. Cursei o Magistério no antigo ensino médio (entre 1983 a 1986) no qual fortaleci o

²⁴ Na Amazônia, se utiliza a denominação de ribeirinhos para as populações tradicionais que usufruem dos rios como principal fonte de acesso e trocas, que vivem em áreas rurais, às margens de rios e lagos; e desempenhando atividades econômicas de extrativismo vegetal e mineral, agricultura familiar e pesca.

desejo pela licenciatura optando pelo curso de Letras, uma vez que gostava de ler e escrever. O contato com os professores, desde as primeiras séries até o ensino superior, sempre despertou em mim o encantamento por aquele profissional, que na infância parecia um ser iluminado, uma espécie de anjo na terra. Com o passar dos anos, o encantamento deu lugar a compreensão do lado humano do professor, inclusive em suas angústias com o exercício de sua função e sua resiliência em acreditar em um futuro melhor, tanto para si como para os alunos, apesar de tudo.

No entanto, sempre me chamou a atenção como os professores apresentavam comportamentos e reações tão diferentes entre si frente a situações surgidas em sala de aula, além de alguns serem os preferidos da turma, outros nem tanto. Era notório que tais reações não eram ensinadas nas formações de professores, que se tratava de comportamentos intuitivos e que cada professor reagia de acordo com sua personalidade ou experiência adquirida em anos de sala de aula. Evidentemente que cada professor traz sua bagagem pessoal e a utiliza como diferencial em sua atuação em um ambiente altamente imprevisível e variável. Eu me perguntava se isso poderia ser ensinado e compartilhado com os professores que estavam em processo de formação e iniciando naquela carreira. Por que alguns professores foram tão inspiradores para mim e outros esquecíveis? O trabalho do professor pode fazer diferença na vida dos alunos e das pessoas? Da mesma forma como a educação transformou a minha vida, poderia transformar a vida de outros? O que fez ou faz a diferença? Qual a responsabilidade ou papel do professor nesta transformação?

Tais reflexões e inquietações perduraram e coincidiram com o início de minha trajetória no magistério. Devo acrescentar que iniciei como professor em uma escola municipal do município de São Gabriel da Cachoeira, no interior do Amazonas, que é um dos municípios mais indígenas do Brasil (o segundo, para ser mais exato) de acordo com dados do IBGE (2022), o que por si representou uma ruptura e consequente choque cultural na convivência com alunos e colegas naquela localidade, na qual precisei rever muitos dos meus conceitos e aprendizados assimilados anteriormente.

Em minha primeira experiência frente a uma sala de aula, vi-me obrigado a desenvolver outras habilidades e competências que não aprendi na formação de professores (olha, que estávamos em 1993!). A troca de experiências com outros professores e o exercício de forte empatia fizeram com que eu não desistisse da docência frente aos obstáculos. A prática ensinou-me que não adiantaria toda minha capacidade técnica se não conseguisse estabelecer uma comunicação com aqueles alunos, e percebi que era eu quem deveria

adaptar-me a eles e a sua realidade, dando o primeiro passo. Posso dizer, que ao longo de três anos de atuação, as barreiras foram quebradas e obtive avanços significativos, tanto da minha parte quanto de meus alunos.

O lado humanizador da educação é o que sempre me atraiu na docência. E quando falo de humanização, refiro-me, principalmente, em olhar o aluno como um ser humano, antes de tudo, com suas imperfeições, aspirações e sonhos como qualquer um de nós. Ao atuar como docente, durante toda esta trajetória em escola pública, encontrei muitos “franciscos”, que assim como eu, enquanto aluno, sonhava com uma vida melhor, com um mundo mais justo, mais igualitário e menos excludente. E eu acreditava que a educação poderia contribuir para a consecução desses sonhos. E agora, como professor, eu poderia ajudar mais ainda nesta construção, deixando um legado do qual me orgulhasse enquanto educador. Falando francamente, continuo acreditando!

Ao Ler Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, principalmente), destaco um texto de Pedagogia da autonomia, com o qual me identifico:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...]. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (Freire, 2000. p. 159).

Nesta mesma passagem, Freire (2000) destaca a diferença de um treinador para um educador. Enquanto o primeiro se assemelha a um “adestrador”, um acomodador, frio e indiferente, o educador demonstra afetividade, alegria e esperança no exercício de suas atividades. O verdadeiro educador tem compromisso com a transformação e não com a acomodação.

Cursar o Mestrado possui um enorme significado para mim: a da superação em razão de minhas origens; e, a do crescimento, tanto em termos pessoais quanto profissionais. Pessoais, pela expansão dos conhecimentos e visão de mundo ampliada que o curso nos proporciona. Profissional, pela iniciação do papel de pesquisador e oportunidade de atuar na educação no ensino superior, fechando e iniciando um novo ciclo da docência. Em todos esses aspectos, sempre aberto a novas experiências e novos aprendizados, construindo, se desconstruindo e se reconstruindo como seres inacabados que todos somos, sujeitos e objetos do processo educacional.

3.3.2 Relevância Acadêmico-científica

A formação de professores é tema recorrente entre os pesquisadores em educação, que buscam construir novos conhecimentos e/ou embasar boas práticas pedagógicas no campo educacional. Alinhada a este objetivo, a presente pesquisa busca contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento de novas estratégias pedagógicas na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Portanto, a fim de contextualizarmos a nossa temática, dentro da relevância acadêmico-científica do projeto de pesquisa, demonstrando a sua originalidade e ineditismo, elaboramos levantamento de dissertações e teses produzidas com a mesma temática, tendo como parâmetros as dissertações e teses apresentadas nos últimos cinco anos, considerando meia década com um bom ponto de partida de produções científicas mais contemporâneas.

Os descritores utilizados foram: Competências socioemocionais, Formação inicial docente e Pedagogia. As plataformas de busca utilizadas para a pesquisa foram: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes. Utilizamos a busca avançada objetivando uma maior precisão na seleção: Ano de Defesa de 2017 a 2023. De acordo com o resultado, outros filtros foram acrescentados, como por exemplos: idioma, campo de pesquisa, universidades, teses, dissertações, visando a redução ou refinamento nos dados apresentados. Como se trata de um tema que foi regulamentado em 2017, acrescentamos a pesquisa de artigos científicos nas plataformas.

Após o refinamento, realizamos leitura do resumo, palavras-chaves, objetivos e considerações finais das pesquisas apresentadas para identificarmos possíveis proximidades e/ou distanciamentos em relação à nossa pesquisa. A seguir, detalharemos mais como se desenvolveu esta atividade.

Abaixo resumimos os resultados encontrados nas plataformas de trabalhos científicos e promovemos alguns diálogos de acordo com os descritores e plataformas. Elaboramos quadros de acordo com o descritor “competências socioemocionais”. Buscamos afinidades com o tema abordado levando em conta as similaridades e contexto abordado, principalmente, em relação à formação docente inicial. Ou seja, competências emocionais voltadas para a formação docente.

Ao iniciarmos a busca do descritor “competências socioemocionais”, e suas variações, no Portal Google Acadêmico, foram apresentadas 16.100 produções. Ao acrescentarmos a palavra “BNCC”, reduziu-se para 8.770, o que ainda seria uma quantidade expressiva diante das limitações de tempo no Mestrado, mas demonstra o elevado interesse pelo tema.

Ao direcionarmos a busca para o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o mesmo descritor apresentou 274 pesquisas, sendo todas de mestrados. Ao refinarmos a busca com os filtros “Área de conhecimento: educação” e “Área de Concentração: educação”, obtivemos: 97 e 43, respectivamente. Ao combinarmos os descritores “Competências socioemocionais, pedagogia” obtivemos 73 pesquisas como resultado. Também combinamos os descritores “Competências socioemocionais, formação inicial”, tendo apresentado 20 resultados.

Já no portal BDTD, utilizando a expressão “competências socioemocionais” e restringindo entre 2017-2023, obtivemos 111, dos quais, 6 do Programa de Pós-Graduação em Educação, 14 na Área de Conhecimento Ciências Humanas: Educação. Reunindo os descritores “competências socioemocionais, formação de professores” obtivemos 11 resultados. Na CAPES, reunindo “competências socioemocionais, formação de professores” obtivemos 66, com o filtro Área Conhecimento: Educação, 35 e Área de Concentração: Educação: 8, todos na área de mestrado.

O descritor “pedagogia” foi utilizado combinado aos outros dois descritores (CSE e Formação Inicial) em vista da abrangência do termo o seu uso isoladamente apresentou um número elevado de resultados (mais de 56.000 na CTD da Capes); restringido o período entre 2018 e 2023, apresentou 19.216, mostrando-se inviável para pesquisa. Enquanto na BDTD, o mesmo descritor apresentou 50.935 resultados, restringindo-se o período entre 2018 e 2023, obtém-se 21.817. Mesmo combinando os descritores “pedagogia” com “formação inicial”, no mesmo período, são 2.626 pesquisas encontradas, ficando inviável a seleção e análise desta quantidade de pesquisas.

Como nosso tema se concentra na formação superior dos futuros docentes, preferimos buscar similaridades no mesmo nível ou em pós-graduação, especialmente nas áreas voltadas para a educação, sem deixar de considerar abordagens que dialogam com a combinação de nossos descritores: competências socioemocionais, formação inicial docente, pedagogia.

Pelos fatores mencionados, decidimos utilizar o descritor “pedagogia” combinado com os outros descritores, “formação inicial” e “competências socioemocionais”, que constam nos

tópicos acima. O Quadro 03, na próxima página, apresenta a seleção de dissertações e teses sobre Competências Socioemocionais (CSE) e demais descritores.

Quadro 3. Seleção de dissertações e teses sobre CSE e demais descritores

Título	Autor	Nível	Ano
O guia CASEL para a aprendizagem socioemocional escolar: uma análise a partir da pedagogia social.	CHICOSKI, Olavo Henrique de Souza	M	2023
As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral.	ZAMBIANCO, Danila Di Pietro	M	2020
Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas	GRANDO, Patricia	M	2021
Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC	DALAGNOL, Rosângela Fátima	M	2021
A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS.	ALCAMIM, Daniela da Silva Pereira	M	2020

Fonte: Elaborado pelo autor com base no mapeamento realizado na BDTD (2023).

A dissertação de Chicoski (2023) se propõe a analisar a teoria sociopedagógica presente no Guia CASEL referente a Aprendizagem Socioemocional (ASE) e sua relação com a práxis educativa, além de sistematizar seus componentes, que são muito bem detalhados pela pesquisa. Em sua avaliação, Chicoski (2023, p. 148) afirma “que o guia apresenta uma proposta sociopedagógica porque é voltada para o processo de socialização do sujeito, por meio da instituição escolar e sua comunidade educativa”, além de identificar uma possível contradição entre os processos de adaptação e emancipação, em vista da ausência de criticidade presente no Guia.

A pesquisa de Zambianco (2020) indica através de seu título “As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral” promove a distinção entre CSE e o desenvolvimento moral dos alunos, buscando investigar esse processo, enfatizando ao final da pesquisa “Embora se reconheça que as competências socioemocionais são necessárias para uma educação integral, defende-se que elas precisam ser reguladas pelos valores morais, ou seja, pela presença do autorrespeito

na personalidade.” A proximidade com nossa pesquisa reside mais na abordagem da formação integral do aluno, sem abranger aspectos morais da educação integral.

Na dissertação de Grando (2021), “Competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise de suas finalidades educativas”, se propôs a “compreender quais finalidades educativas legitimaram a introdução das competências socioemocionais na BNCC” dentro do contexto e processo histórico-social, ao final a autora evidencia “o avanço do setor privado sobre o público, o processo de democratização da educação e da escola sofrem grandes retrocessos, pois há um esvaziamento da participação, autonomia e também da transparência dos sistemas e das políticas de educação” (Grando, 2021, p. 77), reduzindo as CSE aos interesses de mercado e assujeitamento às demandas produtivas do século XXI, refém da pauta do setor privado. Neste aspecto, a pesquisa se afasta de nossa abordagem e percepção sobre o mesmo tema.

A dissertação de Dalagnol (2020) com o título “Educação emocional na educação infantil: concepções da docência sobre as competências socioemocionais da BNCC” apresenta o objetivo de identificar as percepções dos coordenadores pedagógicos e professores das escolas municipais de um município do Rio Grande do Sul sobre a educação socioemocional e suas competências. Em sua pesquisa a autora identificou a urgência em dar voz aos professores em suas angústias (autocuidado), além de enfatizar a revisão dos currículos de formação inicial e continuada, “é preciso levar em consideração a importância de inclusão dos métodos autoformativos como aliados no processo de formação continuada, tendo as experiências de vida e da profissão, bem como a realidade de cada instituição como pauta dessas formações” (Dalagnol, 2020, p. 146).

Com o título “A percepção das emoções e dos sentimentos na Base Nacional Comum Curricular e suas influências sobre as práticas pedagógicas de educadores na educação infantil, em Três Lagoas/MS”, a dissertação de Alcamim (2021) tem como objetivo identificar as bases teóricas e epistemológicas sobre as emoções e os sentimentos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas influências sobre as percepções e práticas pedagógicas naquele município. Ao final, a autora, após realização de pesquisa junto a dois grupos focais de professoras, afirma que o foco nas CSE está consoante ao “desenvolvimento e manutenção das políticas neoliberais” (Alcamim, 2021, p. 177).

Quadro 4. Seleção de dissertações e teses sobre CSE e demais descritores

Título	Autor	Nível	Ano
As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores	Da Silva, Graciela Coêlho	M	2021
Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica: desenvolvimento de medida e teste de modelo	Carias, Iago Andrade	M	2020
As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento	Duarte, Patrick Marinho	M	2021
Competências cognitivas e socioemocionais: formação de docentes para contemplar a diversidade na rede pública da cidade de São Paulo	Rodrigues, Michele Aparecida Cerqueira	M	2023
Formação docente: contribuições das competências socioafetivas para o processo de ensino e aprendizagem	Cunha, Eliane Queiroz	M	2021
Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da Educação Infantil.	Rabelo, Jeriane da Silva	D	2021

Fonte: Elaborado pelo autor com base no mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2023).

Com o objetivo de analisar as relações entre as CSE e o desempenho do ensino fundamental, Carias (2020) apresentou sua dissertação “Competências socioemocionais e desempenho docente na educação básica: desenvolvimento de medida e teste de modelo”. Embora seja na área de Psicologia, traz algumas contribuições das CSE para o bom clima em sala de aula favorecendo a formação integral do aluno. A pesquisa lança mão de dois modelos de pesquisa: um junto aos professores e outro junto aos alunos, focado na criatividade. Cabe destacar que tais modelos de avaliação em relação às CSE ainda não são consenso entre pesquisadores e educadores, recebendo algumas críticas em seus resultados, em vista da subjetividade do tema.

Cunha (2021), em sua dissertação “Formação docente: contribuições das competências socioafetivas para o processo de ensino e aprendizagem”, destaca a implantação da BNCC e o estabelecimento da afetividade nas relações e a boa convivência em sala de aula como peças importantes na aprendizagem. Em vista disso, realizou uma pesquisa em um centro universitário buscando identificar juntos aos formandos de Pedagogia a percepção de

atividades relacionadas às competências socioafetivas. A autora utiliza o termo competências socioafetivas com o mesmo sentido de CSE. Em seu trabalho, concluiu que há certa confusão com os conceitos e com as próprias competências em si que são desenvolvidas em sala de aula, quando algumas são trabalhadas e outras não, além da presença de outras competências não contempladas na BNCC.

A dissertação de Rodrigues (2023) com o título “Competências cognitivas e socioemocionais: formação de docentes para contemplar a diversidade na rede pública da cidade de São Paulo”. A pesquisa dialoga com a necessidade de formação continuada dos docentes no desenvolvimento de competências e apresenta a contribuição das CSE para a inclusão e conscientização acerca da diversidade em sala de aula. Embora o seu mestrado seja em Psicologia, apresenta relevante contribuição para a importância das CSE frente aos desafios da educação inclusiva e diversa, envolvendo docentes e discentes em um microcosmo da sociedade.

A dissertação de Silva (2021) traz em seu título “As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: Desdobramentos na formação de professores”, e investiga especificamente a proposta de formação de professores da rede municipal de Santa Maria (RS) com enfoque nas CSE previstas na BNCC, através de um estudo de caso. Embora reconheça a importância das CSE para a saúde emocional dos professores, Duarte (2021, p. 89) apresenta um alerta: “é necessário cautela, em relação a possíveis interferências de instituições privadas (lógica neoliberalista), para lutar contra a mercantilização da escola pública”. Sua pesquisa tem forte influência da psicologia (a autora também é graduada em Psicologia) e aborda o modelo dos cinco fatores da personalidade denominado *Big Five*, oriundo da chamada Psicologia Positiva norte-americana: experiência, amabilidade, consciência, estabilidade emocional e extroversão. Silva (2021) ao final reconhece a importância do cuidado com o professor, mas aponta lacunas na formação inicial das CSE em sua pesquisa.

A dissertação de Duarte (2021, p. 5) “busca compreender quais são as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI”, objetivando elaborar um modelo do que seria um “bom professor” em analogia a “[...] experiência prática desenvolvida pelos pesquisadores Horward Gardner, William Damon e Mihaly Csikszentmihalyi no *The Good Project*, sendo por nós apresentado o “*The GoodWork*”, uma das linhas de pesquisa do Project Zero da Universidade de Harvard” (Duarte, 2021, p. 5).

Duarte (2021) realiza uma pesquisa bem metódica acerca dos termos competências, habilidades, *soft skills* e CSE, inclusive na língua inglesa, trazendo elementos da administração, economia e psicologia para enriquecer sua pesquisa, e algumas contribuições: “... pudemos sugerir quais seriam as competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI que [...] com a construção do que viria a ser um Bom professor preparado para enfrentar a complexidade e as mudanças propostas” (Duarte, 2021, p. 95). Mesmo reconhecendo a dificuldade de estabelecer com precisão e unanimidade o conceito de CSE, Duarte (2021) aponta para algumas habilidades essenciais: criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em grupo e comunicação, a serem desenvolvidas nas licenciaturas. No entanto, a pesquisa é voltada para o mercado de trabalho como um todo, não abordando contextos reais de sala de aula, ou da formação docente, embora traga contribuições importantes e provoque reflexões sobre a prática docente.

A tese de Rabelo (2021) apresenta algumas abordagens que guardam similaridades em relação a presente pesquisa, principalmente em relação aos conceitos apresentados de CSE, além da aproximação apresentada entre os saberes docentes e a prática docente. No entanto, sua pesquisa foi voltada para a educação infantil e muito ancorada nos princípios da Neurociência, além de utilização de pesquisa/entrevista com professores para obter a visão destes em relação às práticas de CSE. Um dos resultados de sua pesquisa junto aos professores, Rabelo (2021, p. 100) foi de que as CSE já aparecem nos currículos “dos profissionais da educação como competência docente necessária, mas ainda estão longe de serem utilizadas na prática escolar, principalmente na formação inicial do professor, momento ideal para o desenvolvimento dessas competências”.

Embora tenhamos pesquisas similares em relação ao tema Competências Sociais e a BNCC, abordando, inclusive, seu papel na formação docente, a nossa pesquisa se diferencia das demais pois busca capturar, em recorte, a visão de alunos que cursam Pedagogia e serão futuros professores em seu itinerário formativo, despertando o interesse dos próprios alunos, bem como possibilitando a reflexão do corpo docente da Universidade.

3.3.3 Relevância Social

A compreensão do papel das competências socioemocionais na formação integral do aluno possui importância estratégica em vários aspectos: preparar o aluno para a convivência em sociedade, para o mercado de trabalho e para gerir seu próprio destino ao longo da vida, dentro das exigências do mundo complexo do século XXI. Além disso, o uso das CSE nas escolas permite a criação de um ambiente mais inclusivo, tolerante e proporcionando uma convivência harmoniosa entre os próprios alunos, e entre professores e alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade menos violenta e agressiva, nos tempos da contemporaneidade. A identificação dos componentes curriculares voltados para a formação e desenvolvimento das CSE nos itinerários formativos dos futuros docentes pode permitir manutenção ou revisão das práticas pedagógicas, resultando em ganhos para todos os envolvidos: docentes, discentes e comunidade em geral. A formação integral foca, não apenas em desenvolver habilidades técnicas, mas também nos processos da gestão das emoções, resiliência, empatia e atitude positiva, repercutindo em todas as áreas da vida do aluno, inclusive em sua saúde mental.

3.3.4 O problema

Diferentemente do senso comum, que costuma ver o problema como algo negativo e que deve ser evitado, na pesquisa científica este deve ser o foco do pesquisador, sendo seu ponto de partida, pois será sua contribuição em estudá-lo e apresentar possibilidades de diagnosticá-lo, amenizá-lo e, até mesmo, resolvê-lo, através dos novos conhecimentos produzidos. Gil (2008, p. 33), explica o problema de pesquisa da seguinte forma:

Quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. [...] Outra acepção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

O mapeamento da literatura científica produzida, verificando as pesquisas anteriormente realizadas, identificando lacunas ou problemas que não foram respondidos satisfatoriamente, dialogando dialeticamente com elas e através delas, proporcionando novas leituras e/ou novas descobertas, são os desafios do pesquisador. (Gil, 2019, p. 41).

Neste contexto, o problema de pesquisa o qual nos propusemos investigar consiste em: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor?

3.3.5 Objetivos da investigação

Em decorrência, o **objetivo geral** é: Problematicar o entendimento dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor.

Os **objetivos específicos** são:

- a) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências socioemocionais previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando.
- b) Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado.
- c) Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

3.4 Unidade de estudo

A unidade de análise é o Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade²⁵ La Salle (Canoas/RS). A Universidade La Salle - Unilasalle - Instituição de Educação Superior, de identidade Católica e Lassalista, de direito privado, de natureza comunitária e filantrópica, criada e credenciada na forma da Lei, rege-se pelas normas do Sistema Federal de Ensino, por seus Estatuto e Regimento, bem como por normas da Sociedade Porvir Científico, sua

²⁵ Informações colhidas na página Web da Unilasalle, disponível em: Institucional - A Unidade - Universidade La Salle (unilasalle.edu.br), acesso em 20/11/2023.

Mantenedora, que lhe atribui autonomia na gestão universitária, com sede na Avenida Victor Barreto, 2288, Centro, na Cidade de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul.

A Sociedade Porvir Científico é uma Associação Civil, fundada em 07 de fevereiro de 1908, de direito privado, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educativo, cultural, esportivo, beneficente, filantrópico e caritativo, constituída por religiosos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas) com sede e foro na Rua Honório Silveira Dias, 636, no bairro São João, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, tendo por fim especial a educação e a assistência social.

Em 30 de setembro de 1941, a Escola Normal La Salle celebrou um convênio com o Estado do Rio Grande do Sul. Pelo Decreto Nº 484, de 04 de fevereiro de 1942 - Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul - DOE, de 05 de fevereiro de 1942 - tal convênio foi ratificado. Essa foi a primeira Escola Normal de iniciativa privada de formação de Magistério Primário naquele estado. A Escola Normal La Salle, a partir de 1970, passou a ser mista, formando, em seus sessenta e três anos de existência (1942 a 2004), três mil setecentos e trinta e nove professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Em 1976, a União, por meio do Decreto Nº 77.371, autorizou o funcionamento do Curso de Pedagogia com as Habilitações em Magistério das Disciplinas Pedagógicas, em Administração Escolar - 1º e 2º Graus, em Inspeção Escolar - 1º e 2º Graus, em Supervisão Escolar - 1º e 2º graus, e em Orientação Educacional. O Diário Oficial da União publicou a Portaria Nº 462, de 06 de agosto de 1980, que reconheceu o Curso de Pedagogia com suas habilitações. Em 2006, o Conselho Universitário aprovou a adequação do Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade Licenciatura, às Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Resolução nº 284, de 29 de setembro de 2006.

Neste sentido, o curso de Pedagogia nasceu em um período de crise de identidade da pedagogia em âmbito nacional. Temerosos das consequências oriundas da Indicação nº 70/1976, os educadores brasileiros, incluindo os Irmãos Lassalistas, organizaram, em diversos locais do País, movimentos de resistência às suas proposições. Essas mobilizações tiveram êxito, com a derrocada do processo de extinção do curso. Por esse motivo, houve um retardamento do início do curso, que ao superar as incertezas, realizou seu primeiro vestibular em janeiro de 1977. A realização do estudo foi autorizada por meio de Termo de Autorização (Apêndice C) encaminhado ao Magnífico Reitor, Ir. Clede Antonio Casagrande.

3.5 Participantes do estudo

Os participantes do estudo são os graduandos que cursavam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado em Instituições não Formais de Ensino, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023 que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Apêndice A), na Universidade La Salle.

Destacamos que selecionamos as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado em Instituições não Formais de Ensino, por serem disciplinas ofertadas na modalidade presencial e por terem graduandos que se encontravam em diferentes semestres do itinerário formativo, ou seja, desde iniciantes até formandos. Dessa forma, entendemos que obtivemos dados significativos sobre todo o processo formativo, visto sob o olhar destes discentes.

3.6 Instrumentos de coleta de dados

Temos dois instrumentos para a coleta de dados: a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unilasalle e o questionário, disponibilizado por meio da ferramenta *google forms* aos estudantes do curso de Pedagogia e do Estágio Supervisionado. Quanto à análise documental, segundo Gil (2008, p. 51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Conforme orientações emanadas de Gil (2008), a nossa análise documental abordou o PPC de Pedagogia partindo do documento original em diálogo com os resultados obtidos via questionários aos alunos da graduação do curso, na Unidade de Canoas (RS). Como exposto, selecionamos para a análise o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, pois este documento contempla a concepção do curso, com seus objetivos geral e específicos, além de demonstrar consonância com as organizações internacionais acerca das seis metas da educação, conforme consta em seus pressupostos (Universidade La Salle Brasil, 2020, p. 22) entre as quais destacamos:

A terceira meta é assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida. Ela focaliza as necessidades básicas da aprendizagem, salientando que a todos deve ser oportunizado construir conhecimentos e desenvolver competências “para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 19).

Também consta no PPC as diretrizes quanto à educação e seus acessos, além da formação do professor na busca de maior qualidade da educação e consecução de seus objetivos:

A universalização do acesso à educação, como direito fundamental ao ser humano e a melhoria da qualidade educativa e pedagógica; a formação continuada dos professores e colaboradores, para responder às necessidades dos estudantes de hoje; o progresso dos níveis de aprendizagem dos alunos e qualificação das infraestruturas das instituições educativas. (Provincia La Salle Brasil-Chile, 2014, p. 16).

A partir das respostas dos alunos fizemos a relação entre os perfis pretendidos e elencados pelo PPC, bem como as habilidades e competências ali descritas, tanto do curso quanto dos egressos.

Quanto ao uso do questionário, segundo Gil (1999, p. 128) podemos defini-lo como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” O uso de questionário, assim como a entrevista, possui caráter opinativo. No entanto, no questionário você fará uso apenas da linguagem escrita, diferentemente da entrevista na qual as linguagens verbais e corporais ganham expressão.

É muito comum que as entrevistas, para o estudo de caso, sejam conduzidas de forma espontânea. Essa natureza das entrevistas permite que você tanto indague 46 respondentes chave sobre os fatos de uma maneira quanto peça a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações, você pode até mesmo pedir que o respondente apresente suas próprias interpretações de certos acontecimentos e pode usar essas proposições como base para uma nova pesquisa (Yin, 2001, p. 112)

Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica, cujo objetivo é coletar informações de uma realidade, de um contexto, contendo perguntas relacionadas à temática investigativa, à problemática da pesquisa, às questões norteadoras ou hipóteses a serem formuladas, assim como aos objetivos do estudo. São treze questões, predominantemente fechadas, com menor risco de subjetividade ou fuga ao tema.

O questionário foi composto por questões com opções de respostas e perguntas abertas, com desdobramentos a depender da resposta dada. As questões do questionário direcionadas a problemática investigativa são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 5. Objetivos e questões da pesquisa.

OBJETIVO	QUESTÕES
Caracterização dos participantes da pesquisa	Idade (em anos) Em que semestre do curso você se encontra atualmente? Você já atua na docência? () sim () não Se você respondeu sim à questão anterior, qual é o título de vínculo laboral? () CLT () Funcionário Público () Estágio remunerado () Outro: _____
Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia.	Escreva o que você entende por competência socioemocional. Escreva exemplos de competência socioemocional.
Compreender, com base no entendimento dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das suas competências socioemocionais.	No seu entender, o professor precisa ter competências socioemocionais desenvolvidas para atuar na docência? () sim () não. Justifique a sua resposta. No seu entender, os professores das disciplinas que você já realizou ou está realizando possuem competências socioemocionais desenvolvidas? () sim () não. Justifique a sua resposta. No seu entender, o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza que os estudantes desenvolvam suas competências socioemocionais? () sim () não. Justifique a sua resposta. Se você respondeu sim à questão anterior, dê pelos menos três exemplos de competências socioemocionais que você percebe como viabilizadas por meio do itinerário formativo do Curso de Pedagogia

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

3.7 Procedimentos para a autorização do estudo

Adotamos todos os procedimentos da convenção de pesquisa, orientando-nos por princípios éticos, respeitando a confidencialidade. Após confecção do Termo de Autorização de Estudo, enviamos ao Magnífico Reitor da Universidade La Salle para sua apreciação e deferimento. (Apêndice C).

De posse da respectiva autorização (Apêndice D), contatamos os professores das duas disciplinas envolvidas para divulgação entre os alunos objetos da pesquisa, disponibilizando junto aos professores envolvidos o envio do questionário através do *Google Forms* para encaminhamento aos alunos que concordaram em participar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consta na abertura do questionário (Apêndice A), que somente segue para as perguntas após o aceite (SIM) pelo estudante no espaço adequado.

3.8 Técnicas de análise dos dados

Os dados coletados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 19) que indica “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição clara, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.”

Segundo a autora: “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, poderia ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (Bardin (2011, p. 20). De acordo com os pressupostos de Bardin (2011), para a interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve seguir um certo roteiro que permita uma organização das informações e/ou dados. As diferentes fases da Análise de Conteúdo organizam-se em torno de três núcleos ou fases sequenciais: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Aplicamos esta sequência na utilização do questionário e analisaremos a interligação com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Universidade.

A fase da pré-análise compreende a organização prévia do material propriamente dita, com objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, escolhendo a forma como se dará a compilação das informações coletadas e a elaboração de um plano de análise. (Bardin, 2011). Também apresentamos a análise documental do PPC dialogando com a consolidação das respostas do questionário respondido pelos alunos. Segundo Bardin (2011):

[...] Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar um estudo ulterior... tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (Bardin. 2011. p. 45)

Bardin (2011, p. 45-46) acrescenta ainda sobre a análise documental:

O que é análise documental? Podemos defini-la como uma operação de um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (...). Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo) com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

Reunindo os dois tipos de análise, Bardin (2011, p. 46) assim explica suas peculiaridades, enquanto a “análise documental é a representação condensada da informação, [...] o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens” para evidenciar indicadores que permitam novas inferências além da mensagem em si. Devemos destacar aqui que o termo manipulação é utilizado no sentido de manuseio, sem o caráter pejorativo do termo.

Feita esta distinção, procedemos a análise de conteúdo do questionário, com sua transcrição e leitura flutuante, a partir de categorias relacionadas a questões norteadoras do tema objeto de estudo. Classificar em categorias, segundo Bardin (2011, p. 118-120) é impor “a investigação do que cada um tem em comum com os outros”, permitindo assim seu agrupamento., seguindo os seguintes princípios: exaustividade (esgotar a totalidade da comunicação); representatividade (a amostra deve representar o universo pesquisado); homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Dito isto, em se tratando de uma pesquisa qualitativa que envolve a investigação de fenômenos sociais, que pretende entender e estabelecer significados para opiniões e percepções pessoais colhidas através de um questionário, nossa proposição de categorias foi cognoscível com base na experiência ainda a ser investigada e analisada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo nos dedicamos à etapa de análise e discussão dos dados resultantes dos dois instrumentos de coleta formadores do *corpus* analítico: a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia, assim como o questionário aplicado juntos aos discentes da instituição acadêmica, Universidade La Salle, unidade de Canoas (RS). Ao longo das análises promovemos o diálogo e triangulação entre os dois instrumentos analisados, além do referencial teórico, identificando convergências e eventuais divergências, possibilitando a compreensão e aprofundamento do tema discutido.

4.1 Análise documental: O Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, objetiva responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é identificar as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando, estabelecendo, em seguida, diálogos com o referencial teórico e as respostas aos questionamentos aplicados aos discentes. Para isso, consideramos pertinente compreendermos a confecção e as implicações do PPC.

4.1.1 Características Gerais do PPC

Para contextualizarmos a formação pedagógica implementada na Universidade La Salle, buscamos compreender, inicialmente, os princípios da educação lassalista presentes em seu PPC, como vemos definidos em seu perfil e missão institucional:

A Universidade La Salle tem por Missão promover a formação integral e continuada da pessoa por meio do ensino, da pesquisa e da extensão de excelência, para o desenvolvimento sustentável da sociedade, fundamentado na tradição e nos princípios cristão-lassalistas. (Universidade La Salle -PPC, 2020, p. 14)

Além da missão institucional, também identificamos os seus valores institucionais. Dentre esses valores relacionados no PPC, destacamos aqui aqueles que mais dialogam com o objetivo macro desta pesquisa: inspiração e vivência cristã-lassalista, qualidade e excelência, valorização das pessoas; colaboração e cooperação; e ética (PPC, 2020), enfatizando ainda o papel de tais princípios para a construção, desenvolvimento e transformação do mundo, através de uma sociedade em equilíbrio.

Da mesma forma, foram identificados os desafios institucionais, dentre os quais listamos: educação continuada, comprometida em garantir ao discente alternativas de formação ao longo de sua vida dentro de suas necessidades; desenvolvimento sustentável, através do exercício crítico de direitos e deveres dos princípios de sustentabilidade; e, empreendedorismo e inovação, mencionando o compromisso com o domínio e aplicação de tecnologias e estímulo à criatividade contribuindo com uma sociedade competitiva e empreendedora por excelência (PPC, 2020). Observamos o alinhamento de tais preocupações com as premissas emanadas dos organismos internacionais, conforme o registro de alguns pesquisadores, como exemplo:

[...] a função da escola deve consistir na formação integral da pessoa, para que esta seja capaz de responder aos problemas que a vida propõe. Vale lembrar o informe Delors (informe elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, no ano de 1996: *La educación encierra un tesoro*) ao identificar os quatro pilares fundamentais para este fim: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver. (Zabala; Arnau, 2010, p. 25)

O Curso de Pedagogia do La Salle foi implantado na modalidade presencial em 1977, tendo sua renovação mais recente ocorrida através da Portaria Ministerial Nº 922/2018 de 27/12/2018, D.O.U. de 28/12/2018. O documento foi atualizado no ano de 2020 e está alinhado ao Projeto Pedagógico Institucional (PDI) e ao Regimento da Universidade, além de seguir os embasamentos legais previstos, entre eles destacamos:

1. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DBEN);
2. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, bem como suas alterações legais;
3. Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores para a Educação Básica e institui Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação);
4. Resolução CNE nº 1/2006 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia;
5. Resolução CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e,

6. Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O PPC também faz menção a outros dispositivos legais, entre os quais o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 7/2010, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, estabelecendo como um dos seus objetivos “orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, ...” (Brasil, 2010, p. 8)

O curso de Pedagogia, na modalidade presencial, apresenta em seu objetivo geral:

Desenvolver um conjunto de competências que viabilizem ao futuro pedagogo uma formação pessoal-profissional, instrumentalizando-o para atuar na docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na organização e gestão da escola e na ação pedagógica em espaços não escolares, pautado pela ética e pelo compromisso com a efetivação do direito à educação de qualidade juntamente com os demais direitos fundamentais à dignidade humana (Universidade La Salle, 2020, p. 32-33).

Conforme constatado anteriormente, os objetivos do curso estão em consonância com os dispositivos legais que normatizam a formação pedagógica. Quanto ao conjunto de competências ali citado, analisamos a descrição contida nos perfis profissionais e do egresso da Universidade La Salle para estabelecermos a relação entre tais competências e as definições estabelecidas no referencial teórico desta pesquisa.

Dentre os objetivos específicos apresentados no PPC destacamos:

- Contribuir para a articulação entre teoria e prática, propiciando ao futuro pedagogo, no decorrer do seu itinerário formativo, situações de aprendizagem e vivências relativas às diferentes possibilidades de atuação profissional;
- Viabilizar a análise sobre os impactos da globalização e da internacionalização sobre a formação de profissionais na contemporaneidade, identificando as decorrências educativas para a formação do profissional e cidadão global.
- Difundir a cultura dos direitos humanos, enfatizando o respeito à dignidade humana, a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz
- Formar os futuros pedagogos para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atenta à interdisciplinaridade, ao contexto, à democratização do conhecimento, à pertinência e à relevância social, à ética e à sensibilidade afetiva e estética

Embora a palavra competência não esteja especificada, a presença de algumas palavras-chave na descrição dos objetivos específicos remete às competências gerais e socioemocionais, como por exemplo: cidadão global, respeito à dignidade humana, a “promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz”, além de mencionar “a relevância social, à ética e à

sensibilidade afetiva e estética”. Tais competências são identificadas como aquelas necessárias aos cidadãos da contemporaneidade.

[...] ao fomentar o aprendizado focado nas habilidades para o século XXI, estaríamos também auxiliando a economia e a democracia já que, em seus estudos, classificam estas habilidades como “vitais” e importantes para todos os indivíduos, desde os alunos da educação básica até a universidade, bem como aos futuros profissionais formados. (Duarte, 2021, p. 84-85)

Ainda na mesma linha de raciocínio, Duarte (2021) apresenta características que compõem essas habilidades, as quais podemos encontrar no PPC, objeto desta análise:

Na mesma direção, indivíduos capazes de interagir, trabalhar em equipes diversas, respeitar as diferenças culturais, têm um papel de extrema importância, justamente por serem capazes de gerenciar projetos, definir e cumprir metas diante de um cenário diverso e por buscarem produzir resultados de forma ética e colaborativa. Resolver problemas visando o interesse coletivo é a característica interpessoal que, juntamente com a liderança e a responsabilidade é considerada habilidade essencial para os indivíduos do século XXI. (Duarte, 2021, p. 87)

Ao traçar um perfil desejado aos egressos da Unilasalle, a organização curricular do curso de Pedagogia está voltada para o atingimento deste objetivo e aderente aos parâmetros e diretrizes curriculares vigentes no país.

[...] a organização curricular, para além do perfil definido para o egresso, tomou como premissa o desenvolvimento das competências requeridas do profissional com formação superior. Ao primar pelo desenvolvimento de competências, o currículo do curso buscou uma maior aproximação às ênfases requeridas na educação contemporânea – aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, estabelecendo um diálogo profícuo com as dimensões presentes na concepção do ensinar a bem viver, central na proposta educativa lassalista (Universidade La Salle, PPC, 2020, p. 43).

Então, existe a preocupação com uma formação muito mais ampla, que não somente a capacitação profissional, tecnicamente falando, mas também a preparação integral para todas as áreas da vida do discente. Dessa forma, consideramos contempladas no PPC a previsão do desenvolvimento das competências, além de identificar aquelas previstas no itinerário formativo, conforme elencamos neste tópico.

4.1.2 A presença das competências socioemocionais no PPC

Analisando o perfil profissional desejável ao egresso da Universidade La Salle em seu PPC, podemos identificar as competências que ali são estimuladas e os esforços investidos em seus desenvolvimentos. Também fica evidenciado o foco no desenvolvimento e na formação de valores e atitudes esperadas de todo egresso de um curso superior da universidade, além

das habilidades e competências técnicas específicas de cada formação. Gatti (2010), em sua análise sobre o perfil dos estudantes das licenciaturas em geral, indaga:

Quais as características dos alunos das licenciaturas? É importante considerar as características dos licenciandos, uma vez que estas têm peso sobre as aprendizagens e seus desdobramentos na atuação profissional. Quem são os alunos das licenciaturas? Quais expectativas têm, qual sua bagagem? (Gatti, 2010, p. 1361)

A Universidade La Salle concebe o educando como o centro do processo educativo, reunindo neste processo três elementos primordiais: o próprio educando, o educador e a Universidade. Tal premissa remonta a ideia concebida pelo fundador da Universidade, João Batista de La Salle, resultando no entendimento de que o educando lassalista, no seu desenvolvimento pessoal, é o sujeito da própria aprendizagem e responsável por ela, sendo protagonista no processo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento.

Conhecer o educando pressupõe um educador preparado para identificar e aceitar suas necessidades, respeitá-lo na sua individualidade e nos seus relacionamentos com os demais, um educador com domínio do conhecimento e de práticas pedagógicas adequadas a cada perfil de estudante. À Universidade cabe acolher e promover sua inclusão, identificar e aceitar suas peculiaridades, incentivar a criatividade, sensibilizar para o percurso num itinerário acadêmico produtivo, oferecer condições de infraestrutura e acessibilidade, estimular atitudes de engajamento na realidade social, de colaboração e liderança, bem como desenvolver competências para o fazer, o estabelecer correlações e o resolver problemas, com habilidades de comunicação, com postura ética e espírito empreendedor (Universidade La Salle - PPC, 2020, p. 34)

Encontramos em Zabala e Arnau (2010, p. 26 - 27) alguns pressupostos relacionados ao previsto no PPC aqui estudado. Vejamos:

As competências relacionadas ao saber fazer e ao saber empreender, às quais vale acrescentar todas aquelas relacionadas ao trabalho colaborativo e em equipe, são fundamentais nesse caso. Nesse nível de exigência, às mudanças relacionadas às estratégias de ensino implícitas na aprendizagem das competências, devemos acrescentar a introdução de alguns conteúdos os quais não provêm de disciplinas tradicionais, o que significa que há a necessidade da formação do professor contemporâneo em campos distanciados de seus interesses e conhecimentos.

Observa-se acima a presença de alguns termos e expressões relacionados a competências socioemocionais, tais como: respeito na sua individualidade, relacionamentos com os demais, acolhimento e promoção da inclusão, identificação e aceitação das peculiaridades dos discentes, incentivo à criatividade, engajamento social, colaboração e liderança, habilidades de comunicação e postura ética. Conforme vimos no referencial teórico, tais concepções remetem ao contido na BNCC (2017) dentro das competências gerais, entre as quais destacamos aquelas que mais dialogam com algumas características das competências socioemocionais:

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, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
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 indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
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, 2017, p. 9-10)

O PPC menciona em sua página 35 o processo de evolução da formação “a partir de avaliações sucessivas e com o apoio de indicadores que demonstram o grau de evolução atingido pelos estudantes em relação às competências que devem ser compreendidas” no itinerário formativo. Embora não sejam mencionados quais são os instrumentos avaliatórios, bem como os indicadores a serem utilizados, consideramos positivas a preocupação e a perspectiva de realizar tais avaliações e a abertura para mudanças se necessárias.

Dentro dessa perspectiva, o perfil profissional a ser desenvolvido pelos educandos nas formações em geral, segundo o PPC, dentro da concepção humanista lassalista, deverá apresentar as seguintes características:

[...] o egresso lassalista, estimulado que foi, como educando, a ser criativo e empreendedor e a propor solução para os problemas cotidianos, motivado que foi para exercer a cidadania, cumprir deveres e defender direitos, conhecer a realidade internacional e preparado que foi para atuar como profissional em contextos que produzam oportunidades e deem sentido ao seu projeto de vida, será um profissional com capacidade técnica, autonomia intelectual, senso de justiça e humanidade e ampliada visão de mundo (PPC 2020, p. 35).

A formação específica de Pedagogia, além de considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015) e o perfil comum aos demais egressos, pressupõe a formação de um profissional com as seguintes características, conforme quadro abaixo:

Quadro 6. Perfil do Egresso de Pedagogia La Salle

• Ético e comprometido com a efetivação dos direitos humanos e a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
• Consciente do seu papel na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
• Engajado na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
• Articulador dos conteúdos específicos e pedagógicos e das abordagens teórico-metodológicas do ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
• Mediador de linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
• Facilitador de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
• Sensível quanto às questões e aos problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
• Consciente da realidade das diversidades, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
• Líder e atuante na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, documentos, projetos e programas educacionais;
• Investigador, dedicado a pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, sobre a construção de conhecimentos pedagógicos em diferentes meios, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros, objetivando a reflexão sobre a própria prática, a discussão e a disseminação desses conhecimentos;
• Crítico, conhecedor das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais e componentes de formação fundamentais para o exercício da docência.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base no PPC, 2024.

Da mesma forma, encontramos registrado que “ao longo do percurso formativo do curso de Pedagogia buscar-se-á desenvolver nos estudantes as habilidades” (PPC, 2020, p. 38) conforme quadro abaixo:

Quadro 7. Habilidades a serem desenvolvidas no curso de Pedagogia

• Análise do contexto educacional e das tendências educacionais contemporâneas para (re)orientação da prática docente.
• Proatividade para resolução de problemas e encaminhamento de soluções no ambiente escolar.
• Criação de materiais didáticos aplicáveis à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
• Curiosidade científica para o desenvolvimento de pesquisas e projetos que qualifiquem o processo de ensino-aprendizagem.
• Flexibilidade e organização pessoal e profissional para atuar em espaços formais e não formais de educação.
• Criatividade para o desenvolvimento de metodologias formativas inovadoras e interdisciplinares.
• Análise e (re)avaliação do trabalho pedagógico, a partir de uma perspectiva sistêmica e inclusiva

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base no PPC, 2024.

Como vimos no referencial teórico, muitos utilizam as palavras habilidades e competências como sinônimas, embora, em suas essências, existem diferenças entre elas. Ambas estão relacionadas e variam apenas na abrangência em seus conceitos, conforme podemos constatar:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

Os pesquisadores Mayer e Salovey (1998) também apresentam uma distinção entre habilidade e competência, considerando a habilidade como o potencial que se expressa através de realizações ou desempenhos na resolução de problemas e conhecimentos de determinado conteúdo, ao passo que a competência, nesta concepção, indicaria um nível padronizado de realização, significando dizer que a realização atingiu um determinado nível de maestria, ou de excelência em determinada habilidade ou tema.

Embora a palavra aqui utilizada seja “habilidades”, ao listar características como proatividade, curiosidade, flexibilidade, criatividade, podemos perceber que se trata de habilidades mais voltadas para àquelas que costumam ser classificadas como competências, inclusive socioemocionais, conforme podemos constatar em diversos autores pesquisados. Segundo Da Silva (2021, p.59) “No contexto da BNCC as competências são definidas como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)”.

Da mesma forma, Rabelo (2021, p. 52) aponta uma certa confusão nos conceitos que são usados para se definir as competências socioemocionais e seus elementos, conforme constatamos abaixo:

As diferentes nomenclaturas mencionadas sobre sentimentos, emoções e afetos evidenciam algo em comum: a importância da promoção da educação integral, que compreende a finalidade de uma prática docente a serviço da aprendizagem da criança com o corpo inteiro, em que sejam valorizados os afetos, sentidos, pensamentos, valores e crenças.

Em seu PPC (2020, p. 39) a Universidade La Salle menciona o conceito de competências emitido pelo MEC com sendo a “[...] capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho [...]” (Resolução CNE nº 3/2002).

Com isso, constam no PPC as competências gerais esperadas de todos os egressos da Universidade, bem como as competências específicas do Curso de Pedagogia, conforme os quadros abaixo:

Quadro 8. Competências Comuns a todos os egressos

● Identificar questões sociais e ambientais com postura investigativa, a fim de contribuir para sua superação de forma propositiva.
● Promover a defesa dos direitos humanos com vistas a contribuir para uma sociedade mais justa, reconhecendo e valorizando a diversidade social, cultural, religiosa, de gênero e étnico-racial.
● Interpretar e compreender textos diversos, como ferramenta de aprendizagem contínua, demonstrando leitura proficiente
● Expressar-se de forma oral e escrita, para comunicar, informar e interagir com o outro e a sociedade, de forma clara e dinâmica.
● Avaliar continuamente sua própria prática, para qualificar sua atuação profissional com ética, criticidade e responsabilidade.
● Utilizar tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de trabalho, de forma funcional e criativa.
● Trabalhar em equipes multi e interdisciplinares na antecipação de cenários, exploração de oportunidades e no desenho de soluções aos problemas sociais, ambientais e profissionais, de forma colaborativa e cooperativa.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir do PPC, 2020, p. 39-40.

Quadro 9. Competências Específicas do Curso de Pedagogia

● Contextualizar criticamente a profissão professor, considerando sua natureza e evolução sob o ponto de vista histórico, sociocultural e político, no processo constitutivo do docente, seja na formação inicial ou continuada pautada pela ação-reflexão-ação.
● Articular as práticas de gestão da educação no cotidiano institucional, relacionando o Projeto Político Pedagógico da escola a questões socioculturais inerentes ao contexto educacional
● Gerir o ambiente educacional de forma democrática, ética e inclusiva, promovendo uma gestão integrada à comunidade
● Identificar as características, necessidades e especificidades da pessoa e da comunidade escolar, compreendidas na perspectiva de um desenvolvimento integral e suas decorrências para o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na EJA e nos espaços não formais de educação
● Atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, conduzindo os processos de ensino-aprendizagem em todas as suas dimensões: planejamento, ação e reflexão, avaliação, identificando seus fundamentos epistemológicos, metodologias criativas, estratégias de registro e instrumentos
● Colaborar para a emergência de teorias contemporâneas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de tecnologias emergentes, relacionando as diferentes linguagens à educação;
● Praticar a investigação como uma das dimensões constituintes do professor reflexivo, utilizando-se dessa dimensão no processo de análise e reflexão sobre a práxis educativa, com base na tríade ação-reflexão-ação, compreendendo a pesquisa como um princípio educativo e pedagógico.

Fonte: Quadro elaborado a partir do PPC, 2020, p. 41.

Podemos constatar, através da análise dos dois quadros acima, que as competências estão contempladas no PPC. Assim como na BNCC (2017), no PPC não há menção específica ao termo competência socioemocional. No entanto, podemos identificar a presença de palavras-chave que remetem aos conceitos de competência socioemocionais conforme apreendidos no referencial teórico desta pesquisa.

Segundo a definição apresentada por Perrenoud (1998), a competência apresenta dois aspectos bem específicos, que se fundem: o conhecimento e a capacidade de mobilização deste conhecimento, frente a novas situações ou desafios.

um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas (Perrenoud, 1998, p. 27).

Segundo a CASEL, podemos caracterizar o perfil das pessoas que possuem as competências socioemocionais através de sete habilidades, que são: reconhecer e gerenciar suas emoções; lidar com conflitos; resolver problemas; compreender e mostrar empatia pelos

outros; estabelecer relações positivas; tomar decisões éticas e seguras; e, definir e atingir metas (Duarte, 2021).

Logo, podemos constatar que o PPC, do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, contempla o desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos no decorrer do itinerário formativo. Dentre essas competências destacamos no quadro abaixo:

Quadro 10. Quadro Geral de Competências elencadas no PPC da Unilasalle

Proatividade para resolução de problemas e encaminhamento de soluções no ambiente escolar
Ético e comprometido com a efetivação dos direitos humanos e a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária
Facilitador de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade
Sensível quanto às questões e aos problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras
Consciente da realidade das diversidades , respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras
Líder e atuante na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, documentos, projetos e programas educacionais
Crítico , conhecedor das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais e componentes de formação fundamentais para o exercício da docência
Flexibilidade e organização pessoal e profissional para atuar em espaços formais e não formais de educação
Gerir o ambiente educacional de forma democrática, ética e inclusiva , promovendo uma gestão integrada à comunidade
Identificar as características, necessidades e especificidades da pessoa e da comunidade escolar, compreendidas na perspectiva de um desenvolvimento integral

Fonte: Quadro elaborado pelo autor em compilação ao conteúdo do PPC 2020.

Também encontramos no documento analisado afirmações clara nesse sentido, corroborando para a conclusão a que chegamos:

Desse modo, a formação deixa de concentrar-se apenas no conhecimento e passa a assumir o desafio de aliar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores visando à formação integral de profissionais cidadãos. Partindo desses elementos, o currículo ora proposto buscou oportunizar um percurso formativo flexível, alicerçado em uma base teórica consistente e articulada com a prática, que privilegia a relação dialógica entre diferentes saberes, conhecimentos, práticas e linguagens, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão e de metodologias que oportunizam o protagonismo dos estudantes, desenvolvendo sua autonomia intelectual. (PPC, 2020, p. 44)

Por outro lado, além da questão formal constatada no PPC, precisamos verificar como os discentes enxergam em suas formações o desenvolvimento de suas competências até aqui.

Para isso recorreremos à realização de uma pesquisa através de questionário, que analisamos no próximo tópico.

4.2 Análise das respostas ao questionário aplicado

Neste subcapítulo apresentamos a análise e discussão dos dados resultantes do instrumento de coleta do campo empírico, o questionário realizado juntos aos discentes do curso de Pedagogia, conforme informado anteriormente, trata-se de turmas da Universidade La Salle em diferentes estágios do curso, inclusive o Estágio Supervisionado. Aqui pretendemos alcançar os outros dois objetivos específicos desta pesquisa, os quais sejam: Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado; e, compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

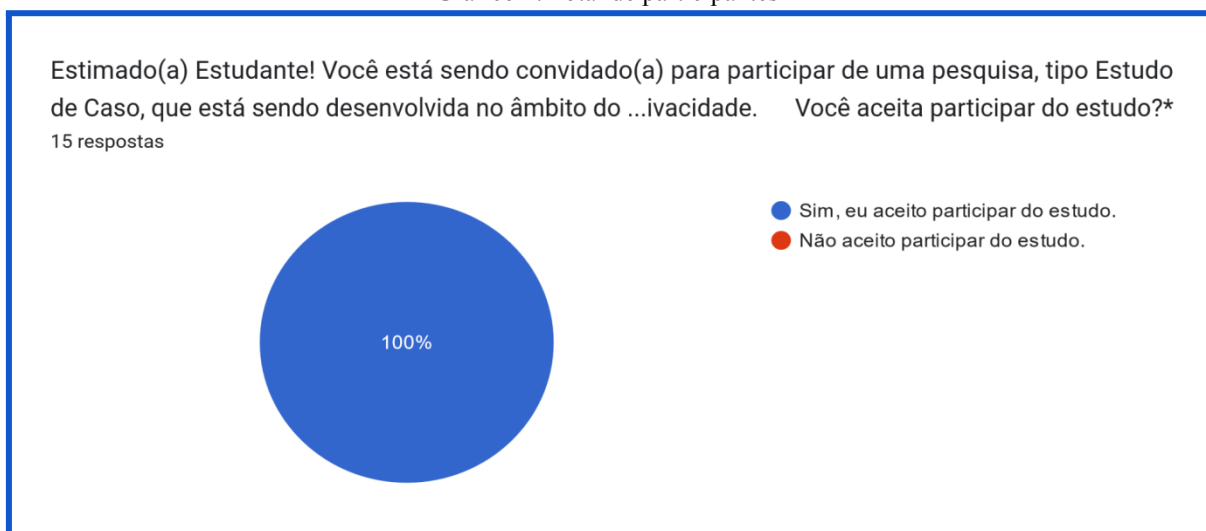
Conforme mencionado no capítulo específico da metodologia desta pesquisa, elaboramos um questionário semiestruturado como instrumento de coleta dos dados empíricos através do *Google Forms*, ferramenta da plataforma *Google* que pode ser visualizado no apêndice B desta pesquisa. O discente, ao receber o link do questionário, tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após conhecimento e aceite dos termos, tinha acesso às perguntas e poderia informar suas respostas livremente, de maneira anônima e confidencial.

4.2.1 Participantes do estudo: Infográficos²⁶

Dentre os discentes de Pedagogia das duas disciplinas abordadas nesta pesquisa, quinze (15) discentes aceitaram participar e responderam ao questionário, sendo um recorte representativo das turmas, considerando que houve participantes dos diferentes níveis das turmas envolvidas. É importante salientarmos que o questionário foi enviado para todos os alunos das respectivas turmas com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após um período de 45 dias do envio das questões, decidimos pelo fechamento do questionário para darmos prosseguimento ao estudo. A seguir, algumas características destes participantes.

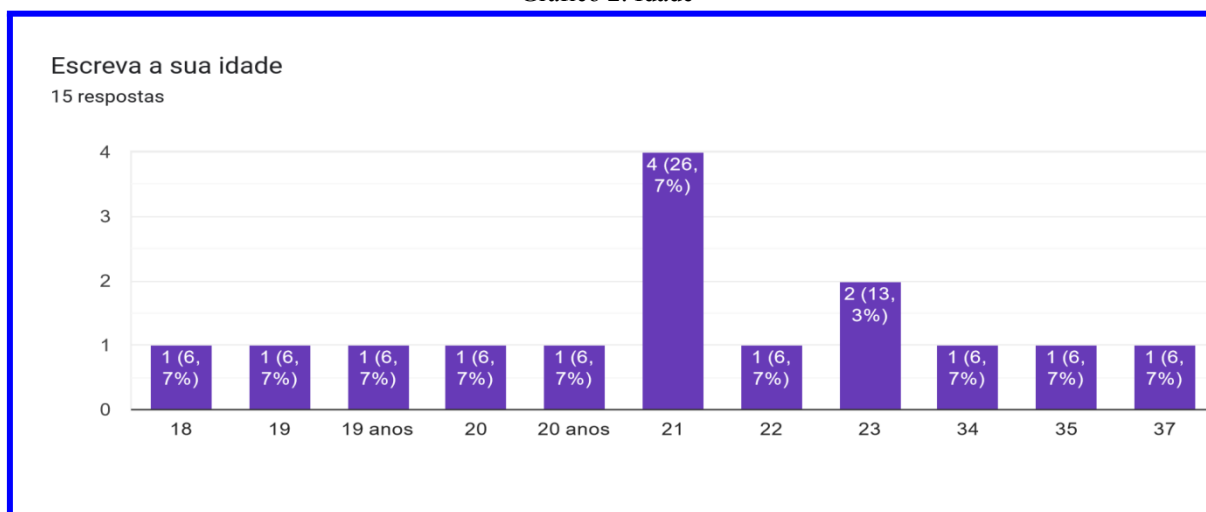
²⁶O infográfico é uma combinação de elementos textuais e visuais feita com o objetivo de transmitir informações de uma forma mais clara e atrativa, segundo o site <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/genere-textual-infografico.htm>, acesso em 10/10/2024.

Gráfico 1. Total de participantes



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos discentes às questões do questionário (2023).

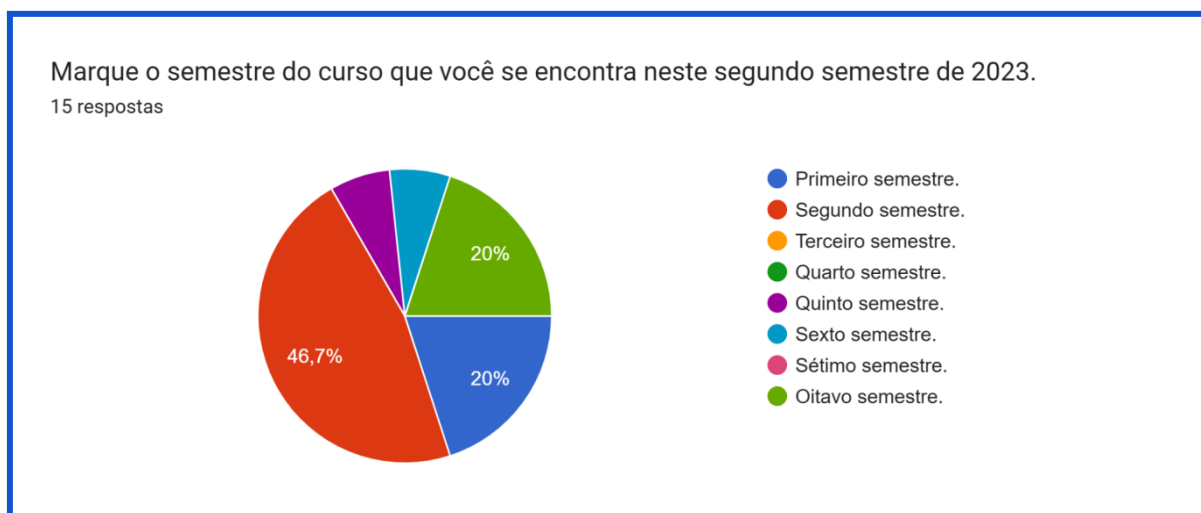
Gráfico 2. Idade



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos discentes às questões do questionário (2023).

Conforme os dados apresentados no gráfico acima, a faixa etária predominante entre os participantes do estudo está na faixa dos 20 aos 30 anos de idade (correspondendo a 60% do total), com quatro participantes com idade de 21 anos, representando 26,7% do total. Apenas três discentes possuem menos de 20 anos (20%) e três apresentam idade acima dos 30 anos (20%).

Gráfico 3. Período de curso



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos discentes às questões do questionário (2023).

Conforme os dados apresentados no gráfico acima, dos discentes que responderam a pesquisa, sete são alunos do segundo semestre, representando 46,7% do total, enquanto três são do primeiro semestre e três são do oitavo semestre, representando 20% cada. Estes três grupos concentram a maior parte dos respondentes totalizando 86,70% do total, formando uma boa representatividade das turmas de Pedagogia em seus diversos estágios.

Gráfico 4. Grau de experiência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos discentes às questões do questionário (2023).

Em relação ao grau de experiência no magistério, dos quinze alunos que responderam a pesquisa, três (20%) já possuem experiência em decorrência do estágio realizado; dois discentes já atuam em estágio remunerado em escola de ensino fundamental; os demais, um para cada opção apresentada, possuem alguma experiência; Apenas dois discentes ainda não possuem nenhuma experiência no magistério. Como vimos no gráfico da faixa etária, trata-se

de um grupo formado predominantemente por pessoas muito jovens, que ainda estão entrando no mercado de trabalho.

Após conhecermos um pouco os participantes da pesquisa, vamos agora conhecer a visão deles sobre o tema competências socioemocionais (CSE) e suas aplicações.

4.2.2 As Competências socioemocionais sob a ótica docente

As questões do questionário objetivaram capturar as perspectivas dos discentes sobre o tema competências socioemocionais. Embora tenhamos visto ao longo desta pesquisa que o termo é polissêmico, alguns entendimentos voltados para o mundo da educação costumam convergir. Portanto, foi neste contexto que fizemos a análise do questionário. Para efeitos meramente ilustrativos, nomeamos os discentes em D1, D2... até D15, para apresentar suas respostas de forma a garantir seu anonimato.

As duas primeiras questões estão voltadas especificamente para esta finalidade, deixando bem claro que estamos buscando a compreensão do discente sobre o tema, sem preocupação em classificar a resposta como certa ou errada. Segundo Bardin (2011, p. 133), “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) [...]”. Nesta análise de conteúdo buscamos a categorização por critérios semântico (categoria semântica), sintático (verbos e adjetivos) e léxico (sinônimos e sentidos próximos), conforme Bardin (2011, p. 145). Então, buscou-se aqui encontrar, a partir das respostas ao questionário, a frequência de palavras e padrões repetidos de significados e, a partir destes, estabelecer entendimentos.

Mas não basta ler e compreender "normalmente". É possível usar perguntas como auxílio: "O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? (Bardin, 2001, p. 98)

Vejamos a frequência de palavras presentes nas respostas dos discentes a duas questões: a) Escreva o que você entende por competência socioemocional; b) Escreva exemplos de competência socioemocional.

Ao definir competência, a BNCC (Brasil, 2017, p. 8) diz que é a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Fica evidenciado que a competência é manifestada exatamente no enfrentamento destas situações cotidianas, seja consigo mesmo ou nas relações sociais, inclusive no ambiente escolar e de trabalho.

Na mesma linha de pensamento, Da Silva (2021, p. 55) aborda as competências socioemocionais como “um conjunto de traços, comportamentos e habilidades” que incluem algumas variáveis como atitudes, valores, interesses e curiosidades, por exemplo, além de variáveis sociais como liderança e habilidade de trabalhar com outros. Pode-se notar que a competência socioemocional abrange um amplo leque de características que a identificam e a diferenciam do simples conhecimento cognitivo. Zabala e Arnau (2010, p. 12) deixam claro que “As competências escolares devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional”, o que remete a formação integral tão propalada nos objetivos institucionais da educação.

Em sua pesquisa, Rabelo (2021) atesta a ligação entre competências socioemocionais e os sentimentos e emoções, ancorada nas ideias de neurocientistas e de psicólogos:

Extrapolando para o cotidiano de crianças e professoras, as competências socioemocionais não são apenas um vínculo do habitante com seu lugar, mas todos os sentimentos e emoções que, em seu conjunto, demandam disposições positivas ou negativas, que configuram uma afetividade em relação ao espaço e ambiente construído e vivido (Rabelo, 2021, p. 48)

Dentro dessa perspectiva, alguns discentes também percebem a competência socioemocional como relacionada às emoções e aos sentimentos, conforme podemos conferir através das respostas de D4: “É a relação com o sentimento e forma que as crianças se veem, se sentem e se comportam”; D10 afirma: “Competência de entender o ambiente social com relação as suas emoções”. Podemos dizer que o entendimento destes discentes são recortes de competências socioemocionais, pois tanto os sentimentos quanto às emoções são grandes desafios no cotidiano de todos nós, e a gestão de tais atributos humanos podem e fazem grande diferença em suas vidas, tanto pessoal quanto profissional. Por isso são sempre lembrados quando nos referimos às competências socioemocionais.

Também obtivemos duas respostas definindo competência socioemocional como inteligência emocional. Ei-las: “inteligência emocional” (D5); “inteligência social e emocional” (D8). Acreditamos que o termo inteligência emocional seja tão popular graças às

pesquisas e publicações do psicólogo Daniel Goleman (1995, 2012, 2019), embora ele não seja o criador do termo, que surgiu dez anos antes. Goleman define inteligência emocional como a capacidade de entender os processos cognitivos, ultrapassando o pensamento lógico e racional, compreendendo suas próprias emoções e sabendo administrar seus sentimentos, sem desconsiderar os sentimentos e emoções dos outros (Goleman, 2012).

Anteriormente, Mayer e Salovey (2000, p. 267) já haviam definido a inteligência emocional como “...habilidade para reconhecer o significado das emoções e suas inter-relações, [...] A inteligência emocional está envolvida na capacidade de perceber emoções, assimilá-las com base nos sentimentos, avaliá-las e gerenciá-las”. É nítido que os conceitos apresentados pelos discentes estão alinhados às ideias dos pesquisadores citados nesta dissertação. O que podemos questionar é a abrangência do termo inteligência emocional. Alguns pesquisadores acreditam que a IE é indispensável para se atingir a competência, indicando-a como pré-requisito para se atingir a competência socioemocional. Outros ainda classificam a IE como uma das características das CSE. No entanto, em sua essência os conceitos possuem interrelações e similaridades entre si.

Goleman (2019) indica cinco elementos principais que caracterizam a inteligência emocional, que apresentamos aqui com adaptações:

1. Autoconsciência emocional: capacidade de compreender você mesmo, suas emoções e seu estado de ânimo;
2. Autorregulação emocional: habilidade de controlar condutas baseadas em impulsos emocionais e, desse modo, se adaptar melhor as dinâmicas sociais;
3. Motivação: capacidade de orientar sua energia a uma meta ou objetivo;
4. Empatia: capacidade de entender e viver como seu o estado emocional de outras pessoas, compreendendo o seu contexto; e,
5. Habilidades sociais: transitar entre grupos sociais criando um ambiente positivo através de relacionamentos baseados no respeito mútuo.

A CASEL (2020)²⁷ também define cinco competências sociais e emocionais como base para uma aprendizagem socioemocional, estando todas inter-relacionadas:

1. Autoconsciência - A autoconsciência é a habilidade de reconhecermos nossos próprios sentimentos e identificarmos como eles influenciam nossos comportamentos

²⁷ Disponível em <https://programapleno.com.br/blog/casel/>, acesso em 01/11/2024.

no dia a dia. Essa competência nos ajuda a conhecer nossos pontos fortes e fracos e a ajustá-los para alcançar nossos objetivos.

2. Autogerenciamento - O autogerenciamento é a capacidade de gerir de forma eficiente os próprios comportamentos e atitudes durante situações críticas. Essa competência beneficia a redução do estresse, raiva, frustração e outros sentimentos não saudáveis, favorecendo também o aumento da motivação, disciplina, coragem, entre outros.

3. Tomada de decisão responsável - Ensinar os jovens a tomar decisões acertadas é um dos grandes desafios dos familiares e educadores. O aprimoramento da tomada de decisão responsável ajuda o indivíduo a fazer escolhas construtivas com base em padrões éticos e normas sociais, assim como a analisar e ponderar as consequências de suas atitudes.

4. Habilidades de relacionamento - Ao desenvolver essa competência, o indivíduo consegue condições para criar e manter vínculos afetivos de apoio, bem como circular e interagir em diversos ambientes e grupos de maneira saudável e positiva, gerando benefícios para a comunicação, gerenciamento de conflitos, liderança, cooperação, colaboração, entre outros.

5. Consciência social - Pessoas com consciência social conseguem ter empatia e cuidado com o próximo, entender suas dificuldades físicas, sociais e históricas e se colocar no lugar do outro de forma que identifique e respeite sua cultura e origem. Ou seja, a consciência social ajuda a disseminar o respeito, a diversidade e a inclusão desde cedo.

Podemos constatar que os conceitos guardam similaridades e estão inter-relacionados, assim como nas respostas dos discentes, demonstrando não estarem alheios ao tema.

Outro conceito que permeou as respostas diz respeito ao convívio social, ou seja, o relacionamento com os outros. Podemos perceber na resposta de D1: “[...] nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros.” Também D3 abordou essa característica em sua resposta: “Saber lidar com os outros e os desafios de se relacionar, de sentir”, assim como D13 definiu: “É a capacidade do indivíduo de lidar com suas emoções e a dos outros a sua volta”. Finalmente, D15 afirmou: “Desenvolvimento individual do indivíduo. Capacidade de compreensão de seus sentimentos e dos sentimentos dos outros.” A compreensão de que CSE também diz respeito a saber conviver com os outros

encontra amparo em diversos pesquisadores, além dos citados anteriormente, conforme podemos constatar a seguir.

Viver com as “neuroses” dos outros exige não apenas uma certa tolerância e uma forma de afeição, mas também a competência de regulação que evitam o pior. Em cada grupo há mediadores, pessoas que antecipam e atenuam os confrontos. [...]. Uma das competências requeridas pela vida em equipe é saber reconhecer que o grupo está esgotando seus recursos internos de regulação... (Perrenoud, 2000, p. 91)

Embora Perrenoud esteja se referindo ao trabalho em equipe, podemos aplicar esta dinâmica para a convivência social, afinal, raramente estamos sós. Seja no trabalho ou na sociedade como um todo, estaremos sempre sendo desafiados regularmente a enfrentar conflitos e confrontos nessa convivência. Então, habilidade nos relacionamentos sociais pode ser um grande diferencial para quem a possui.

Destacamos aqui que obtivemos uma resposta que fugiu ao padrão de definir o que é CSE, mas em sua resposta é possível identificar sua compreensão acerca do tema, D9 assim se expressou: “Entendo que é muito importante para o desenvolvimento do indivíduo”. Ao utilizar a palavra “desenvolvimento” o discente demonstra ter alguma noção conceitual da discussão.

Outro ponto abordado em nosso questionário dizia respeito ao reconhecimento ou não da importância das CSE no trabalho docente, que passamos a abordar a seguir.

Ao perguntarmos aos discentes “No seu entender, o professor precisa ter competências socioemocionais desenvolvidas para atuar na docência? Justifique”, pretendíamos colher as perspectivas deles acerca do papel e da importância das competências socioemocionais para o trabalho docente. Como era de se esperar, todos foram unânimes em responder positivamente, reconhecendo a sua importância. Aqui, analisamos algumas respostas e estabelecemos diálogos com o referencial teórico e demais fontes desta pesquisa.

O D1 foi taxativo ao afirmar: “Sim, pois sem elas ele será incapaz de lidar com os imprevistos da prática docente.”; D9 foi na mesma linha: “Para atuar com maestria e discernimento é necessário ter consciência socioemocional.” Já D7 aprofundou ainda mais sua resposta:

Sim, pois as situações que surgem no dia-a-dia merecem ser tratadas de forma cuidadosa, ainda mais em ambiente profissional e infantil. Com as competências socioemocionais bem desenvolvidas, conseguimos resolver tudo de forma correta, equilibrando racional e emocional. (D7, 2023)

Observamos aqui o reconhecimento por partes dos discentes dos desafios que a docência apresenta no convívio em sala de aula. Dentre esses desafios, está a convivência em

sala de aula e todas as variáveis envolvidas: histórias de vidas diferentes, valores diferentes, perspectivas e projetos de vidas diversos, diferentes personalidades, entre outros. O conflito é quase inevitável. Como disse Tardif (2005), o trabalho docente apresenta uma peculiaridade, pois seu “objeto” de trabalho é outro ser humano, com todas as complexidades e imprevisibilidades que isto implica, no qual a boa interação é fundamental para o processo educacional.

Uma das características da Competência Socioemocional, apresentada por vários autores e pela BNCC (Brasil, 2017) é o autoconhecimento, importante recurso para reconhecer suas emoções e administrá-las. Esta característica surge em algumas respostas dos discentes, embora eles não utilizem esta nomenclatura propriamente dita. Vejamos o que disse D13: “Sim. Pois ... é preciso entender, compreender e lidar com (suas) emoções para lidar com outras pessoas”; D4, por sua vez, respondeu: “Sim, o professor precisa se entender e compreender os sentimentos dos alunos para resolução de problemas e uma melhor convivência”; D11 expressou isso muito bem: “Sim. Pois lidamos diariamente com outros seres humanos e para isso precisamos compreender nossos sentimentos e aprender a lidar com eles”. Lembrando que não estamos aqui nos debruçando sobre os significados de CSE, o que fizemos em tópico anterior, apenas salientamos a aderência aos conceitos para contextualizarmos as respostas dos discentes ao referencial teórico.

Quanto ao terceiro pilar – aprender a conviver, a proposta do bem viver valoriza o próprio viver e o viver com os outros, de modo a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar e a ter prazer no esforço comum (Universidade La Salle, 2020, p. 42).

4.2.3 O itinerário formativo em competências socioemocionais

Ainda segundo os preceitos de Bardin (2011), a inferência pretende responder algumas questões, como por exemplo “O que é que conduziu a um determinado enunciado” (p. 39), para que possamos chegar a interpretações mais fidedignas possíveis. Resgatamos esse princípio para que tenhamos claro que precisamos ir além do próprio texto para alcançarmos a compreensão das respostas dos discentes. Dito isto, montamos o quadro abaixo para apresentarmos o conjunto das respostas dos discentes ao questionário:

Quadro 11. Conjunto de Respostas sobre o Itinerário Formativo

QUESTÃO	SIM	NÃO	Não sabe
No seu entender, o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza que os estudantes desenvolvam suas competências socioemocionais?	8	5	2
Nova contagem após tratamento e interpretação das respostas	10	3	2

Fonte: Elaborado pelo autor após análise das respostas.

Nossa análise se inicia pelos discentes que responderam “SIM” de maneira firme considerando as palavras utilizadas nas respostas. O D3 foi bem preciso em sua resposta: “Sim. O curso de pedagogia é pautado em aprender a trabalhar com o outro e exercitar a empatia.”; D8, por sua vez, foi na mesma linha: “Sim, com diálogos e trocas de experiência.”. Podemos perceber novamente como o conceito de Competências socioemocionais está associado à convivência social. Também no PPC do curso de Pedagogia está prevista o desenvolvimento das habilidades interpessoais pelo egresso da Universidade La Salle dentro do itinerário progressivo, conforme podemos atestar:

A perspectiva humanista considera os valores e princípios que fundamentam a vida da pessoa, a partir de referenciais cristão-lassalistas, com destaque na ética, na moral, na alteridade, na compaixão, na solidariedade, no respeito, na caridade e na empatia. As habilidades interpessoais e intrapessoais incluem aspectos como autonomia, capacidade de adaptação a novas situações, persistência, criatividade, inovação, comunicação, trabalho em equipe, colaboração, espírito empreendedor, liderança. (Universidade La Salle, 2020, p. 35).

Ao prosseguirmos com a análise às respostas dos discentes, encontramos respostas mais elaboradas, no sentido da abrangência da abordagem. O D7 afirmou: “Sim, pois trabalhamos diversos ambientes e públicos que vamos lidar. Exemplos rotineiros, tanto dos docentes como discentes, são levantados em aula e nos ajudam a entender mais as situações que podem vir acontecer conosco.” O PPC ainda prevê a formação do educando visando a “... ser criativo e ... e a propor solução para os problemas cotidianos, [...] e preparado ... para atuar como profissional em contextos que produzam oportunidades e deem sentido ao seu projeto de vida.

A flexibilidade, ou adaptabilidade, na atuação docente, também é mencionada pelo Parecer CNE/CP Nº 4/2024:

[...]considerando a complexidade da profissão, os professores em formação, quando estão imersos na realidade dos sistemas de ensino podem aprender a considerar a diversidade e a ajustar sua intencionalidade pedagógica aos diferentes contextos. Isso implica entender as necessidades, características e interesses dos alunos, e em adaptar o planejamento e as estratégias de ensino de acordo com as particularidades de cada grupo de alunos. (Brasil, 2024, p. 17)

Do ponto de vista dos recursos didáticos, podemos considerar que temos limitações para responder às imprevisibilidades em sala de aula que costumam ocorrer no dia a dia, e principalmente, repassar tal conhecimento. Portanto, a formação docente precisa dispor de outros recursos, em especial a inicial, precisa dotar os futuros professores de outras competências, além das habilidades técnicas.

Não são raros os casos de professores que se decepcionam com a carreira nos primeiros anos de docência, pensando em abandoná-la, conforme pesquisa divulgada pelo Instituto SEMESP (Entidade que congrega e representa as instituições privadas de ensino superior no Brasil), em que foram mapeados os dados relativos aos Desafios dos Professores da Educação Básica no Brasil.

Segundo os dados da pesquisa, mais da metade dos respondentes (52,3%) diz já ter passado por algum tipo de violência enquanto desempenhava sua atividade como professor. As violências mais relatadas são agressão verbal (46,2%), intimidação (23,1%) e assédio moral (17,1%). São citados também racismo e injúria racial, violência de gênero e até mesmo ameaças de agressão e de morte. A violência é praticada principalmente por alunos (44,3%), alunos e responsáveis (23%) e funcionários da escola (16,1%). (Site Agência Brasil, 2024.)

Os dados acima foram trazidos para corroborar com a preocupação desses discentes sobre a situação vivenciada em sala de aula Brasil afora. É dentro desse contexto que vislumbramos nas competências socioemocionais um diferencial na atuação profissional amparados pelo referencial teórico, entre outras vantagens, assim como a percepção dos discentes capturou. Não se trata de nenhuma panaceia, para sermos bem realistas.

A pesquisadora Jeriane Rabelo (2021) abordou, em sua tese de Doutorado, situações vivenciadas por docentes em sua atuação profissional na educação básica, resultantes de situações de trabalho, em sua maioria desgastantes, com pressões e exigências de todos os lados.

O cenário de violência na escola, o estresse e o desestímulo quanto à profissão docente têm causado diversos adoecimentos no professor. Com isso, nos últimos anos, vemos o aumento significativo dos números de casos de Síndrome de Burnout, diagnosticada como um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico e mental (Rabelo, 2021, p. 124).

O clima de embates diários em salas de aula acarreta consequências para ambos os envolvidos. Como resultado, os alunos evadem com mais frequência, enquanto o professor sofre com o desgaste emocional e outras doenças afins.

Continuando na análise das respostas ao questionário, alguns discentes, ao responderem SIM à pergunta, acrescentaram suas justificativas da seguinte maneira: o D5

afirmou que “Sim, muitas cadeiras trabalham nosso emocional”. Acreditamos que aqui o discente utilizou “cadeiras” para indicar disciplinas, matérias ou até mesmo professores. Enquanto o discente D15 também afirmou que sim justificado “Pois possibilita que o estudante se conheça ao longo da caminhada.”

Estas duas respostas têm em comum a questão do autoconhecimento, que é uma das características das CSE. O PPC relaciona entre as competências a serem desenvolvidas pelos egressos a capacidade de “Avaliar continuamente sua própria prática, para qualificar sua atuação profissional com ética, criticidade e responsabilidade” (Universidade La Salle, 2020, p. 40). Avaliar pressupõe conhecer-se, identificar suas potencialidades e trabalhar em suas limitações objetivando um melhor desempenho em suas atividades. Além disso, destaca entre as competências pretendidas pelo curso:

Praticar a investigação como uma das dimensões constituintes do professor reflexivo, utilizando-se dessa dimensão no processo de análise e reflexão sobre a práxis educativa, com base na tríade ação-reflexão-ação, compreendendo a pesquisa como um princípio educativo e pedagógico (Universidade La Salle, 2020, p. 41)

Destacamos aqui o processo de análise e reflexão sobre a práxis educativa como um processo contínuo e permanente da formação inicial e continuada do futuro docente. Ações que se retroalimentam contínua e constantemente.

Aqui apresentamos três respostas “sim” que apresentam peculiaridades. Começando por D9 que, embora tenha respondido positivamente, não apresentou justificativa a sua resposta. Outros dois discentes responderam de maneira pouco firmes, D12 respondeu que “Acho que sim, pois você vai adquirindo uma certa forma de lidar com as coisas”. O uso do verbo achar apresenta comumente a ideia de suposição, de opinião em contraste com certeza, embora tenha citado também o verbo lidar, como vários outros colegas. Assim como D2 que disse que “Acredito que sim e sou muito estimulado pelos meus professores do curso”; geralmente a utilização da expressão “acredito que sim” pode aparentar pouca convicção, embora em sua justificativa tenha utilizado o advérbio de intensidade “muito” reforçando sua crença no estímulo dos seus professores.

A análise do ponto de vista gramatical faz sentido para compreendermos todo o enunciado, pois diferente da entrevista, o recurso do questionário apresenta esta limitação, pois não se tem a oportunidade de fazer a interlocução com o respondente, para esclarecer determinado ponto da resposta, como o exemplo aqui tratado. Para suprir isso, a leitura e exploração do material deve ser exaustiva, conforme afirma Bardin:

Mas não basta ler e compreender "normalmente". É possível usar perguntas como auxílio: "O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? (Bardin, 2011, p. 98)

Considerando o preceito anterior é que nos detivemos mais prolongadamente em duas respostas mais complexas, que exigiam um tratamento mais intensivo em vista da resposta apresentar certa dubiedade ou dar margens a mais de uma interpretação. Vejamos:

Não necessariamente. Pois no decorrer do curso é possível lidar com o socioemocional quanto temos que lidar com o grande grupo ou quando fazemos as cadeiras de estágio obrigatório, que vemos na prática como lidar com essas emoções. (D13)

Não exatamente. As competências socioemocionais no decorrer da formação são trabalhadas de forma indireta, seja em trabalhos em grupo, ou atividades que exijam colaboração do grupo. O que nem sempre é uma tarefa fácil. (D11)

A expressão “não necessariamente” indica que algo não possui um significado fixo ou único, sinalizando que determinada coisa ou situação pode ter diferentes interpretações ou não ter um sentido específico²⁸, dependendo do ângulo da visão. Embora o advérbio de negação tenha sido utilizado pelo D13, no entanto, quando analisamos a justificativa dada pelo discente, encontramos elementos que apontam para a presença de atividades nas quais as CSE afloram e podem ser trabalhadas, como atividades em grupo e estágio obrigatório. Então consideramos esta resposta como “sim”.

Quanto à expressão “não exatamente” mencionada pelo D11, procedemos à análise detidamente em seus significados e suas utilizações, além de considerarmos a justificativa apresentada pelo discente. Em consulta ao site Dicionário Online obtivemos a seguinte definição:

A frase "não exatamente" serve como um qualificador que sugere que algo não corresponde precisamente a uma determinada descrição, expectativa ou suposição. É frequentemente usada para introduzir um esclarecimento ou nuance na conversa, indicando que, embora uma declaração possa conter um elemento de verdade, ela não captura totalmente a realidade da situação. [...] Essa expressão também pode adicionar um senso de eufemismo ou humor, permitindo uma comunicação mais casual ou diplomática. Em última análise, "não exatamente" é uma maneira de expressar complexidade, ambivalência ou uma necessidade de maior elaboração nas discussões. (Tradutor e Dicionário Online Gratuito, 2023).²⁹

²⁸ Disponível em: <https://enciclopedia.paginasdabiblia.com/blogs/nao-necessariamente-significado/nao-necessariamente-significado/>. Acesso em 15/11/2024.

²⁹ Disponível em: <https://pt.opentran.net/dictionary/n%C3%A3o+exatamente.html>, Acesso em: 10/11/2024.

Analisando o conteúdo da resposta e seus significados, D11 afirma que as CSE são trabalhadas de forma indireta, citando inclusive dois casos em que tais competências são trabalhadas, como trabalho em grupo ou atividades que requerem a colaboração entre todos. Novamente, observamos que o discente domina alguns conceitos de competências sociais e, recorrendo às suas outras respostas ao questionário, é notório seu conhecimento, tanto no conceito quanto nos exemplos citados. Além disso, D11 já atua como professora, o que se pressupõe que conheça os dois lados, como discente e como docente. Consideramos a resposta “sim”, embora reconheçamos que D11 anseia por mais.

Aqui temos os três discentes (correspondendo a 20% do total) que responderam negativamente à pergunta e dois (13%) que não se sentiram capazes de responder ou avaliar a questão. Embora a questão pedisse para justificar a resposta, todos os cinco aqui mencionados não o fizeram.

O D10 respondeu assim: “Acredito que não é explorado”, utilizando, como vimos anteriormente, uma expressão (acredito que) que demonstra uma opinião pessoal, mas sem parecer uma avaliação terminativa. Enquanto D1 afirmou “Não, até o momento não tive nenhuma disciplina que me ajudasse nisso”, deixando espaço para que esta expectativa ainda venha a ser atendida, o que é fácil compreender ao sabermos que é um discente do segundo semestre ainda. No entanto, D6 foi bem mais enfático ao afirmar categoricamente: “não, essa competência passa despercebido o curso todo”. Diferente de D1, trata-se de um discente do oitavo semestre, o que nos sinaliza a necessidade de maior foco ao tema. O lado positivo é que D6 identifica a presença, em seus professores de curso, das competências socioemocionais em suas ações, conforme podemos constatar: “sim, eles entendem as questões e situações e (não) se deixam levar por bobagens”.

Quanto aos dois discentes que se julgaram incapazes de responder à questão, D4 disse que “Não sei responder” e D14 que “Não sei dizer”, o que ambos têm em comum é o fato de pertencerem ao primeiro e segundo semestre respectivamente. Embora que tenhamos obtido respostas completas de outros discentes destes mesmos semestres, compreendemos que os alunos, como todos os seres humanos, possuímos percepções e tempos de cognição diferentes uns dos outros. Então, é natural que alguns não se sintam preparados para responder algumas perguntas.

Ainda sobre as duas últimas respostas, acrescentamos o reconhecimento das limitações de nosso próprio questionário ao abordar o itinerário formativo abrangendo as turmas iniciais

do curso de Pedagogia, pois alguns podem não estar ou não se sentirem preparados para abordar questões mais complexas como a apresentada e/ou que envolvam toda a trajetória do curso ainda não vivenciadas por estes discentes.

Outro ponto importante a ser observado a partir das respostas dos discentes é sobre a maneira como o tema Competências Socioemocionais é abordado, ao que tudo indica, não apenas na Universidade La Salle, mas em todas as formações docentes que existem atualmente. E não estamos falando aqui da criação de uma disciplina chamada Competências Socioemocionais, talvez até seja o esperado pelos discentes, mas de como o tema é tratado atualmente. Vamos, novamente, recorrer ao referencial teórico.

Muitos são os questionamentos envolvidos na tarefa de (re)inserir as habilidades socioemocionais como **intencionalidade** nos currículos escolares. Embora não seja inédita nem tampouco nova (lembremo-nos de Platão, quatrocentos anos antes de Cristo!), a ideia de construir uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano ainda pode ser considerada algo bastante revolucionário nos dias de hoje. (ABED, 2014, p. 11, grifo nosso)

Como podemos perceber, há um enorme desafio em tratar o tema Competências Socioemocionais no currículo formativo. Isso ocorre por diferentes razões, entre as quais destacamos a pouca familiaridade com o assunto por parte de pedagogos e professores e por tratar-se de tema relativamente novo, uma vez que teve sua inserção na BNCC aprovada no final de 2017. Embora ele possa permear toda a dinâmica de vivência escolar, no currículo isso ocorre de maneira transversal ou implícita, o que pode passar despercebido pelos alunos, o que se pode deduzir de algumas respostas aqui analisadas anteriormente.

Em sua Tese de Doutorado, Rabelo (2021) realizou pesquisa junto a dezoito professoras da educação infantil de uma determinada escola. Podemos imaginar que as respostas não seriam muito diferentes, mesmo decorridos três anos da entrevista e com um universo até maior de entrevistadas:

Durante sua formação inicial e continuada, foram contempladas as dimensões emocionais aplicadas ao processo educacional? E sobre Neurociências no âmbito educacional? Como resposta, todas as professoras declararam que não tiveram nenhuma formação a esse respeito durante a graduação e ressaltaram que também não fizeram formação continuada nessas áreas (Rabelo, 2021, p. 100).

Por outro lado, a complexidade do conhecimento atual sobre a forma de aprendizagem das competências, como elas podem ser ensinadas e aprendidas, foi reconhecida por Zabala e Arnau (2010, p. 109):

Com o objetivo de estabelecer os critérios para seu ensino, é necessário recorrer ao conhecimento que se tem sobre como as competências são aprendidas. Dispomos

desse conhecimento? Existem estudos confiáveis sobre o modo como as pessoas conseguem ser competentes?

Atualmente não temos um conhecimento suficientemente elaborado a qual nos permita responder de modo científico a essas duas perguntas. As competências são constructos completos, eminentemente de caráter processual, com aplicações infinitas em função dos múltiplos contextos e das diferentes realidades, e consequentemente, de difícil análise a partir de sua globalidade.

Ao mesmo tempo, Zabala e Arnau (2010) trataram deste tema de maneira bem didática, inclusive a partir do próprio título de seu livro (Como aprender e ensinar competências), onde apresentam sugestões a serem adotadas em sala de aula. Segundo estes autores, o desenvolvimento das competências abrange quatro dimensões ((social, interpessoal, pessoal e profissional), o que requer conteúdos atitudinais (que envolvem as atitudes, a forma como se deve ser):

O desenvolvimento das competências nas quatro dimensões significa a aprendizagem de conteúdos atitudinais como: identidade, solidariedade, respeito aos demais, tolerância, empatia, assertividade, autoestima, autocontrole, responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, etc. (Zabala; Arnau, 2010, p. 102)

Embora o objetivo desta pesquisa não seja especificamente apontar alternativas ou propor soluções, a sugestão de Zabala e Arnau (2010) sobre o uso da situação-problema³⁰, ou atividades lúdicas e dinâmicas, como outros denominam, voltadas para as competências socioemocionais, de forma clara e específica, possa resultar em uma melhor percepção do tema pelos discentes e venha a contribuir para um melhor desenvolvimento destas competências pelo futuro docente.

4.3 Categorias de Análise

Utilizando as técnicas de Análise de Conteúdo organizadas por Bardin (2011), realizamos a análise temática das questões norteadoras do questionário e identificamos as frequências nas respostas dos discentes, classificando-as em categorias.

Ao buscarmos o entendimento dos discentes acerca do tema Competências Socioemocionais, aqui voltados a definição do termo e suas características, algumas palavras se repetiram com mais frequência. Dentre elas, analisamos três: Um verbo (Lidar) e dois substantivos (Emoções e Capacidades). A definição do ponto vista léxico de nossa linguagem deve-se à necessidade de contextualizarmos melhor as respostas dos discentes e explicitarmos, de maneira geral, suas aplicabilidades e seus sentidos. Além de demonstrarmos, mais adiante, suas inter-relações

³⁰ Trata-se de metodologias educacionais que promovem o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas nos estudantes. Nessa abordagem, os alunos são levados a investigar e resolver problemas reais ou simulados, estimulando o trabalho em equipe e a autonomia. Também podem ser utilizados textos ou literatura.

O verbo lidar apresenta em sua análise sintática três classificações: Intransitivo, transitivo direto e transitivo indireto, conforme a definição encontrada no Dicionário Online de Português³¹:

verbo transitivo indireto

Sustentar combate moral: lidar com ódios acirrados.

Passar por problemas e dificuldades buscando encontrar a melhor maneira de os solucionar; enfrentar: lidou com a tragédia do modo como conseguiu.

Oferecer ajuda, auxílio; cuidar: não sabia lidar com os irmãos doentes.

Esforçar-se, trabalhar com afã; trabalhar: lidar com sua carga de trabalho.

verbo transitivo direto

Passar por uma situação desagradável, árdua, difícil: lidou um período de infortúnios e sucumbiu.

Lutar contra; combater: lidar várias lutas ao longo da vida.

Fazer desafios aos touros na arena: lidava os touros bravamente.

verbo intransitivo

Fazer parte de algum combate, luta, briga; lutar: o exército não tinha ideia que teriam de lidar. (Dicionário Online, 2024)

Trata-se da palavra mais citada, sendo mencionada por onze discentes em diferentes contextos, conforme veremos a seguir. O D3 definiu “Saber lidar com os outros...”; o D6 preferiu a abordagem “Capacidade de lidar consigo mesmo”; o D11 por sua vez foi mais explícito no seu pensamento ao afirmar que “É a capacidade que o indivíduo tem de lidar com seu emocional”. Já o D13 foi mais abrangente ao declarar que “É a capacidade do indivíduo de lidar com suas emoções e a dos outros a sua volta.”, reunindo assim as duas ideias anteriores. Finalmente, o D14 percorreu o mesmo caminho de maneira mais sutil: “É quando uma pessoa sabe lidar com o que sente independente da situação”.

Ao trazer tais ideias como definições de CSE, podemos fazer algumas inferências a partir da utilização da palavra lidar e em diálogo com o referencial teórico e os autores pesquisados. Conforme podemos constatar, através de seus significados listados acima, temos os verbos: lutar, enfrentar, desafiar e combater; assim como as expressões: oferecer ajuda, esforçar-se, trabalhar com afã, sustentar combate moral, entre outras. Fica demonstrado como várias habilidades são mobilizadas quando temos que lidar com alguma coisa, com alguém ou consigo mesmo, conforme mencionado pelos discentes, refletindo na convivência com e entre todos.

Vejamos o que diz o referencial teórico sobre esta abordagem e sua relação com as competências socioemocionais:

A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também **valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas**, indispensáveis para a **harmonia social** em um mundo diverso. Compreender que as questões éticas são fundamentais para o processo de desenvolvimento pode servir de contraponto ao atual discurso

³¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lidar/>, acesso em 02/11/2024.

dominante. Essa compreensão potencializa o papel da educação no desenvolvimento das capacidades necessárias para que as pessoas tenham vidas mais significativas e dignas (UNESCO, 2016, p. 38, grifos meus)

A visão humanista da educação³², defendida pela UNESCO (2016), reforça os quatro pilares trazidos pelo Relatório Delors de 1996, em destaque aqui o pilar “Aprender a viver juntos – desenvolver uma compreensão do outro e uma apreciação da interdependência.” Portanto, saber lidar consigo mesmo, com suas emoções e lidar com os outros contribui para uma convivência harmoniosa em sala de aula, bem como no ambiente social como um todo.

A prática docente não se limita apenas à dimensão técnica, afinal “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. Ora, para que essa relação se estabeleça, é preciso que o professor e os alunos se entendam minimamente” (Tardif, 2002, p.222). Relação aqui utilizada como ideia de troca, de mão dupla. Não se discute que a sala de aula é ambiente propício para se estabelecer conexões duradouras e motivadoras.

Novamente trazemos à lembrança a declaração dada pela pesquisadora da OCDE, Esther Carvalhaes, que inclusive utiliza o verbo “lidar” para demonstrar a importância das habilidades socioemocionais no ambiente educacional. Vejamos:

Na escola, os alunos aprendem a se relacionar, a lidar com diferentes opiniões e costumes, a trabalhar em equipe e até a estabelecer alvos mais elevados para si mesmos. Isso exige que eles desenvolvam uma série de habilidades não estritamente cognitivas, mas que tem mais a ver com sua capacidade de construir relações de confiança e de se autoconhecer, de se mobilizar ou controlar suas emoções, seja para atingir objetivos escolares ou para criar um ambiente positivo ao seu redor. (Carvalhaes, 2017).

O princípio de conviver (viver juntos) pressupõe um conjunto de regras que envolvem fatores como: respeito, aceitação das diferenças, acolhimento, empatia e autoconhecimento. Inclusive, são princípios presentes nas competências 8 e 9, mais especificamente, dentre as dez competências elencadas pela BNCC (Brasil, 2017) a serem desenvolvidas na educação.

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, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2017)

O renomado *expert* em educação emocional, Rafael Bisquerra, faz menção a cinco componentes da competência socioemocional em suas pesquisas:

³² A visão humanista reafirma um conjunto de princípios éticos universais que devem ser as bases de uma abordagem integrada ao propósito e à organização da educação para todos promovendo desenvolvimento de competências a serviço de nossa humanidade comum.

- 1) consciência emocional de si e de outras pessoas;
- 2) regulação emocional, se refere ao gerenciamento das emoções;
- 3) autonomia emocional, que destaca a atitude positiva em relação a si mesmo e a vida, mantendo a autoestima elevada e reconhecendo os limites pessoais, recorrendo, em caso de necessidade, à ajuda externa;
- 4) domínio de habilidades sociais, em que se destaca a capacidade de se comunicar, ser assertivo e adotar atitudes respeitadas para com as demais pessoas;
- 5) habilidades de vida e bem-estar, definidas como a capacidade de adotar comportamentos apropriados e responsáveis na solução de problemas pessoais, familiares, profissionais e sociais, preservando o bem-estar pessoal e social (2009, p.143, em tradução livre).

Logo, podemos constatar que as competências socioemocionais são mais facilmente identificáveis através das interações sociais ou dos relacionamentos interpessoais (Duarte, 2021). Embora, como foi citado pelo D6 que é a “capacidade de lidar consigo mesmo” e D14 também ter afirmado que é alguém que “...sabe lidar com o que sente...”, ousamos dizer que tais características são mais observáveis a partir da reação desta pessoa ao outro, seja seu interlocutor ou a pessoa que provocou tais sentimentos e suas manifestações.

Embora em sua pesquisa Duarte (2021) tenha focado e utilizado recursos e conceitos vigentes do mercado de trabalho, é inegável que tais conceitos podem ser aproveitados no ambiente educacional, tanto na convivência em sala de aula, quanto no preparo dos próprios discentes (no caso presente, futuros docentes) para a formação profissional, bem como no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas assim como aquelas que se convencionou chamar de habilidades não cognitivas, conforme podemos citar:

[...] indivíduos capazes de interagir, trabalhar em equipes diversas, respeitar as diferenças culturais, têm um papel de extrema importância, justamente por serem capazes de gerenciar projetos, definir e cumprir metas diante de um cenário adverso e por buscarem produzir resultados de forma ética e colaborativa. Resolver problemas visando ao interesse coletivo é a característica interpessoal que, juntamente com a liderança e a responsabilidade, é considerada habilidade essencial para os indivíduos do século XXI. (Duarte, 2021, p. 87)

Neste particular, o PPC do Curso de Pedagogia (Universidade La Salle - PPC, 2020, p.22) faz menção à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT), que preconizava como uma de suas metas a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências “para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 19). Ou seja, preparar o jovem para o mercado de trabalho está aderente aos objetivos legais e institucionais, significando, inclusive, o exercício pleno da cidadania.

Ainda no PPC, encontramos em um dos objetivos específicos do Curso de Pedagogia: “Difundir a cultura dos direitos humanos, enfatizando o respeito à dignidade humana, à promoção e à **vivência dos valores** da liberdade, da justiça, da igualdade, da **solidariedade**,

da **cooperação**, da **tolerância** e da **paz**. (Universidade La Salle - PPC, 2020, p. 33, grifos nossos). O destaque é para ressaltar que estes valores dialogam com as definições apresentadas por estes onze discentes que os associaram ao conceito e exemplos de competências socioemocionais em suas respostas.

Finalmente, ainda temos relacionadas no PPC, como uma das competências pretendidas aos egressos da Universidade La Salle no curso de Pedagogia, o “Trabalhar em equipes multi e interdisciplinares na antecipação de cenários, exploração de oportunidades e no desenho de soluções aos problemas sociais, ambientais e profissionais, de forma colaborativa e cooperativa.” O trabalho em equipes, como vimos ao longo desta pesquisa, pressupõe alguns valores presentes nas competências socioemocionais como: cooperação, colaboração, ética, altruísmo, respeito às opiniões dos outros, além de saber conviver com os outros. Trata-se de uma atividade prática que pode servir para aferir e desenvolver tais competências.

4.3.2 Categoria B: Emoções

A palavra “emoções” foi mencionada por dez discentes em suas respostas, tornando-se a segunda mais citada. Aqui apresentamos os principais significados da palavra “emoção” para buscarmos a compreensão dos contextos empregados pelos participantes da pesquisa.

Do latim *emotio*, a emoção é uma alteração intensa e passageira do ânimo, podendo ser agradável ou penosa, que surge na sequência de uma certa comoção somática. Por outro lado, de acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a emoção desperta, em certa medida, um sentimento de agitação no indivíduo, expectante perante aquilo em que participa ou determinada circunstância. (Porto Editora, 2024³³)

Ao buscar amparo na abordagem do ponto de vista psicológico, o significado de “emoções” é o seguinte:

As emoções são reações psicofisiológicas que representam modos eficazes de adaptação face às mudanças ambientais, contextuais e/ou situacionais. Elas alteram a atenção e elevam o nível de determinados comportamentos no indivíduo. Cada emoção tem um propósito específico e desempenha um papel importante em nossa sobrevivência e bem-estar. As emoções são estados mentais e fisiológicos que provocam reações motoras e glandulares.

³³ PORTO EDITORA. *Emoção - O que é, conceito e definição*. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt>. Acesso em: 05/11/2024.

A principal função das emoções é estabelecer um determinado estado de informações dentro do corpo para respostas rápidas em diferentes situações. (Só Escola, 2024³⁴)

Queremos chamar para este diálogo o médico neurologista e neurocientista português, António Damásio, que trabalha no estudo do cérebro e das emoções humanas, sendo uma referência neste tema. Damásio assim define as “emoções”:

As emoções são programas de ações complexas e em grandes medidas automatizados, engendrados pela evolução. As ações são complementadas por um programa cognitivo que inclui certas ideias e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo feito de ações executadas no nosso corpo, desde expressões faciais e posturas até mudanças nas vísceras e meio interno. [...] emoções ocorrem quando imagens processadas no cérebro põem em ação regiões desencadeadoras de emoções, por exemplo, a amígdala ou regiões especiais do córtex do lobo frontal. Quando qualquer dessas regiões desencadeadoras é ativada, certas consequências sobrevêm: moléculas químicas são secretadas por glândulas endócrinas e por núcleos subcorticais e liberadas no cérebro e no corpo [...] certas ações são executadas [...] e certas expressões são assumidas. (Damásio, 2011, p. 168).

Damásio também refuta a ideia de dicotomia entre razão e emoção, como se ambas não pudessem coexistir ou conviver pacificamente, devendo sempre uma ser reprimida, geralmente a emoção, em favor da razão. A emoção esteve sempre relegada a um plano inferior no meio científico ao longo dos anos.

Dada a magnitude das questões às quais emoção e sentimento estão associados, seria de esperar que tanto a filosofia como as ciências da mente e do cérebro houvessem se devotado antes a seu estudo. Surpreendentemente, só agora isso está acontecendo. A filosofia, apesar de David Hume e da tradição que com ele se originou, não deu crédito à emoção e em grande medida a relegou aos reinos desprezíveis dos animais e da carne. (Damásio, *Ciência Contemplativa*, 2020)³⁵.

O educador Paulo Freire também era defensor desta educação que não abandonava ou dividia o homem em dois, razão e emoção, pois testemunhava que “o que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (Freire, (1997, p. 43).

Na escola, assim como no mundo profissional em geral, as emoções sempre foram relegadas a um segundo plano e reprimidas sempre que possível. Era comum ouvirmos aquela infame frase “Deixe seus problemas lá fora!” Expor suas emoções quase sempre era visto como inadequado ou sinal de fraqueza. Então, os professores se vestiam com seus mantos de

³⁴ SOESCOLA. *O significado da palavra emoção: definições e contextos*. Disponível em: <https://www.soescola.com/glossario/o-significado-da-palavra-emocao-definicoes-e-contextos>. Acesso em: 27/11/2024.

³⁵ Disponível em: <https://cienciacontemplativa.org/2020/11/25/o-que-sao-emocoes-antonio-damasio/>, acesso em 10/11/2024.

firmeza e tentavam demonstrar invulnerabilidade em sala de aula ao longo dos anos. Por isso quando obtivemos estas respostas dos discentes, percebemos que as coisas começam a mudar:

D10 “Entender que o ambiente pode ser acolhedor e, é possível trabalhar as emoções na aprendizagem.”

D13 “Lidar com emoções afloradas quando se trabalha em grupo.”

D8 “sim, pois lidamos com pessoas e seus emocionais além da educação”

A resposta do D10 poderia levar a outra pesquisa, pois relaciona as emoções à aprendizagem. Não faltam autores que mencionam o papel que as emoções podem desempenhar no processo de aprendizagem, como David Ausubel, Henri Wallon e Lev Vygotsky, para citar alguns. Além de citar o acolhimento, desmistificando que o ambiente escolar/acadêmico precisa ser frio e impessoal. Rabelo (2021, traz a seguinte contribuição:

A estreita relação entre aprendizagem e emoção não é novidade, visto que já foi apontada por filósofos gregos, como Aristóteles, por psicólogos influentes, como Henry Wallon (2007), e por educadoras inovadoras nas suas épocas, como Maria Montessori (1966). O crescente interesse educacional no conhecimento a respeito do processo de aprendizagem expressa a convicção de cientistas e educadores sobre a possibilidade de a Neurociência emocional contribuir para a Educação, especialmente para os processos de ensino do professor e de aprendizagem da criança. (Rabelo, 2021, p. 62)

A pesquisadora Graciela Coelho da Silva (2021), em sua dissertação que aborda as competências socioemocionais e seus desdobramentos na formação do professor, destaca: “Na relação professor-aluno, são comuns afirmações do tipo <o aluno aprende quando seu professor gosta e acredita nele>, <o professor afetivo aproxima seu aluno da aprendizagem>” (Da Silva, 2021, p. 42). Sua pesquisa, bem como as suas consultas bibliográficas, demonstram a importância da afetividade na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais da educação. Por isso faz todo sentido esse conhecimento e domínio sobre as emoções.

Importante destacar que o conhecimento que o indivíduo possui sobre suas próprias emoções e a dos outros são significativos na forma como você se relaciona com as pessoas a sua volta, interferindo no relacionamento interpessoal e no convívio social em geral, conforme Da Silva afirma:

As emoções são essenciais para as pessoas e também servem como indicativos de saúde mental. Por exemplo: expressar a emoção adequada em uma situação enfrentada, apresentar resiliência diante de situações conflituosas, ser empático diante do sofrimento alheio, saber lidar com o não e, também, se posicionar usando o não quando necessário, são modos de expressar as emoções. (Da Silva, 2021, p. 47).

Damásio afirma que “Somos tão incapazes de impedir uma emoção quanto de impedir um espirro” (Damásio, Ciência Contemplativa, 2020). A manifestação da emoção geralmente é involuntária, quando muito, podemos amenizar sua expressão e compreender seus fatores.

Neste sentido, o D13 tem razão ao reconhecer que podemos precisar lidar “com emoções afloradas”, não apenas em atividades acadêmicas, mas também em nosso dia a dia.

Quando D8 justifica que “...lidamos com pessoas e seus emocionais além da educação”, ele entende que não somos máquinas ou robôs e que nossas emoções estão presentes o tempo todo, inclusive na educação, mas elas perpassam a sala de aula quebrando limites imaginários e arbitrários que alguns criaram. Rafael Bisquerra vai na mesma linha ao apontar a necessidade de contemplar na educação “O desenvolvimento de conhecimentos e habilidades sobre as emoções com objetivo de capacitar o indivíduo para lidar melhor com os desafios que se colocam na sua vida cotidiana” (Bisquerra, 2000, p. 243).

Além da palavra “emoções”, outros discentes utilizaram palavras relacionadas a ela como “emocional”³⁶, que tratamos nesta análise considerando, tanto do ponto visto semântico quanto lexical, enquadrada na mesma categoria, devido as suas conexões.

O D5, por exemplo, citou a “inteligência emocional” como sendo seu entendimento sobre Competências Socioemocionais, enquanto D8 definiu como sendo “inteligência social e emocional”. Como vimos anteriormente nas análises das respostas dos discentes, esse pensamento de relacionar inteligência emocional e competência socioemocional é muito comum, pois ambos os conceitos se relacionam e utilizam elementos uns dos outros.

De forma geral, a inteligência emocional, ou mesmo socioemocional, está mais voltada para o gerenciamento de nossas emoções e o entendimento das emoções do outro, demandando autoconhecimento e autorregulação (Goleman, 2005), enquanto a competência socioemocional abrange um conjunto amplo de comportamentos e atitudes (Zabala; Arnau, 2010), requerendo habilidades que vão além da inteligência emocional como pensamento crítico, comunicação e ética, como exemplos.

Outra diferença do ponto vista semântico se refere ao uso da palavra inteligência, pois é algo mais pessoal, mais “*self-made man*”³⁷, enquanto a palavra competência indica habilidade que pode ser ensinada, transmitida e modelada, possuindo uma relação maior com a teoria educacional. Como já afirmado anteriormente, trata-se de diferenças sutis e que não invalida o emprego de ambas em todos os casos mencionados. Também devemos salientar

³⁶O significado do termo Emocional (adjetivo): Que produz emoção, sentimentos intensos e contundentes. [Por Extensão] que se emociona com facilidade; emotivo: pessoa emocional. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emocional/>, Acesso em: 10/11/2024.

³⁷Expressão em inglês que significa, ao pé da letra, feito por si mesmo, sem depender de ninguém. Disponível em: <https://www.linguee.com.br>, acesso em 20/11/2024.

que a própria palavra inteligência teve seus significados e horizontes ampliados, adequando-se aos novos tempos e demandas.

Tentando dar uma resposta reflexiva, à luz do todo da pesquisa, diríamos que certamente o termo inteligente é tomado em sua acepção ampla. Ou seja, ser inteligente hoje exige o domínio de habilidades e competências múltiplas para dar conta do que a vida espera da pessoa. Passa pelos conceitos de Goleman (1995), enfim por uma tessitura que se faz reunindo os fios da inteligência emocional, racional, intuitiva, noológica, dentre outras. (Fossatti, 2009, p. 135)

Outros importantes pesquisadores como Mosquera e Stobäus (2006) também se debruçaram sobre a presença das emoções no mundo educacional, reconhecendo também a necessária interação entre cognição e emoção, além de reconhecer sua importância em todos os níveis da educação:

Assim, podemos dizer que a vida emocional e os sentimentos do ser humano - dor, ira, alegria, amor- despertaram, desde há muito tempo, um grande interesse entre os seres humanos. Isto é compreensível, porque são traços do comportamento humano em diferentes circunstâncias da sua vida, nas relações com o meio ambiente e com a natureza. (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 127)

Da mesma forma, os autores acrescentam em sequência ao pensamento, apontando a relevância da afetividade nos diversos níveis educacionais. Afetividade, aqui em consonância com algumas características das CSE, principalmente nas relações interpessoais e no convívio social, ao qual estamos todos sujeitos:

A temática da afetividade é, nestes momentos, altamente relevante especialmente em se tratando de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas não deixa de ser também importante em qualquer nível de ensino e nas relações interpessoais, e também em uma visão social e comunitária, na Educação para a Saúde e na Educação Social. (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 124)

Outro importante neurocientista, Joseph LeDoux (2000, p. 42), defendia que “[...] já é tempo de colocar a cognição de volta ao seu contexto mental - reconciliar a cognição e a emoção na mente. As mentes têm pensamentos bem como emoções, e o estudo de qualquer deles sem considerar o outro nunca será totalmente satisfatório. [...]”

Quando mencionamos estas pesquisas, queremos demonstrar como não podemos desconsiderar a importância das emoções na dinâmica da sala de aula. Além disso, elas são um termômetro para identificarmos a presença, em nossos alunos, da inteligência emocional ou das competências socioemocionais. O convite aqui é para desvendarmos as emoções, seus desencadeamentos e suas implicações na vida de nossos alunos e na própria vida dos docentes. Fugir, minimizar, desprezar ou escamotear não são alternativas para o docente que pretende ter relevância em sua atividade profissional, e principalmente, na vida de seus alunos.

[...] as emoções positivas melhoram o desempenho da atenção, tornam as pessoas mais receptivas à novidade, mais flexíveis nos processos de pensamento e de resolução de problemas, estimulam a criatividade e facilitam as ligações com os outros, melhorando os processos e os resultados das negociações e promovendo a generosidade e a responsabilidade social (Baptista, 2012, p. 86).

Conhecer os mecanismos que regulam as emoções contribui também para que possamos procurar cultivar as chamadas emoções agradáveis em nossas atividades e em nossas relações, pois, como garante Damásio (2013, p. 55) “Sem qualquer exceção, homens e mulheres de todas as idades, de todas as culturas, de todos os graus de instrução e de todos os níveis económicos têm emoções, [...]” e estão à procura de uma boa emoção, da felicidade, e buscam evitar as emoções desagradáveis. Trazendo para o ambiente educacional, percebemos a importância que é conhecer os mecanismos das emoções e como, gerando emoções positivas, podemos contribuir para um ambiente saudável em sala de aula.

Então, as emoções nos unem e de certa forma nos tornam iguais, uma vez que todos estamos sujeitos a elas (algumas são consideradas universais, pois são comuns a diversos povos em diferentes países), mas o que realmente pode fazer diferença é a forma como lidamos com elas, sejam as nossas próprias emoções ou a dos outros.

4.3.3 Categoria C: Capacidade

A palavra “capacidade” foi citada por seis discentes em suas respostas. Assim como fizemos nas duas palavras anteriores, aqui apresentamos os principais significados desta palavra para buscarmos a sua compreensão e os contextos nos quais foram empregados pelos participantes da pesquisa.

Dentre os diversos significados encontrados para a palavra “capacidade”, adotamos o definido pelo Site Só Escola³⁸ por se adequar mais à proposta que estamos pesquisando:

A capacidade é um conceito que está presente em diversas áreas do conhecimento humano, como a psicologia, a física, a matemática, entre outras. De forma geral, a capacidade se refere à habilidade ou potencial que um indivíduo, objeto ou sistema possui para realizar determinada tarefa ou desempenhar uma função específica. No contexto da psicologia, a capacidade está relacionada às habilidades cognitivas e intelectuais de uma pessoa. Ela engloba aspectos como a memória, a atenção, a percepção, o raciocínio lógico, a linguagem, entre outros. A capacidade cognitiva de um indivíduo pode variar de acordo com fatores genéticos, ambientais e experiências de vida. (Só Escola, 2024).

Note-se que encontramos a palavra no singular, o que não altera o seu significado, considerando que “capacidades” seria o conjunto de qualidades ou habilidades.

³⁸ Disponível em: <https://www.soescola.com/glossario/capacidade-o-que-e-significado>, Acesso em 15/11/2024.

Compreendemos que o uso da palavra no plural deveu-se a abordagens de “competências” também no plural, que faz todo sentido, pois não estamos lidando com uma capacidade, mas com o conjunto delas, conforme veremos no decorrer desta análise.

Um de nossos teóricos das competências, Perrenoud, considera a competência como a capacidade de agir de maneira eficaz em situações do dia a dia com base em conhecimentos e habilidades adquiridos, sendo “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, **capacidades**, informações etc.)” para resolver problemas (1999, p.30, grifo nosso).

A palavra “capacidade” foi utilizada pelos respondentes do questionário como substantivo que exige a preposição “de”. Embora ela até possa ser utilizada sozinha, nas respostas ela sempre aparece com um complemento nominal, fazendo alusão a outros elementos categorizados e mencionados na pesquisa, como veremos a seguir.

O substantivo capacidade rege a **preposição de** quando significa «qualidade que uma pessoa ou coisa tem de possuir para um determinado fim» e é seguido de um constituinte de natureza nominal: «Capacidade de reacção» «Capacidade de produção» «Capacidade de memória» Quando é seguido de um constituinte de natureza oracional, o substantivo capacidade pode reger tanto a preposição de como a preposição para, embora em alguns casos com sentidos diferentes: «Tenho capacidade para desempenhar essa função.» (capacidade, sinónimo de aptidão) «Tenho capacidade de amar.» (capacidade, sinónimo de faculdade para lidar com sentimentos, experiências, etc.) (Ciberdúvidas da Língua Portuguesa, 2024)³⁹

Então, faz todo sentido quando D1 assim define as competências socioemocionais: “São capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros.” O discente foi bem abrangente, mas com precisão, pois capacidade precisar se manifestar nos comportamentos e atitudes para ser competência. Ao trazer a palavra capacidade podemos, também, remeter ao verbo capacitar, palavra emblemática na vida de todo profissional, em especial o docente.

Ao analisarmos as respostas de outros discentes, identificamos que outras respostas apresentaram semelhanças no uso de complementos à palavra “capacidade” para especificá-la, conforme abaixo:

D6 “Capacidade de lidar consigo mesmo”
 D12 “Ter capacidade de lidar com coisas e com suas emoções de forma madura.”
 D11 “capacidade que o indivíduo tem de lidar com seu emocional.”
 D13 “capacidade do indivíduo de lidar com suas emoções e a dos outros a sua volta.”

³⁹ Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-regencia-de-capacidade/>. Acesso em: 12/11/2024.

D15 “Capacidade de compreensão de seus sentimentos e dos sentimentos dos outros.”

Resgatando o conceito geral que define a capacidade como a habilidade ou potencial que um indivíduo possui para realizar determinada tarefa ou desempenhar uma função específica é possível observar que todos os discentes acima elegeram habilidades complementares à palavra “capacidade”, demonstrando coerência com a pergunta e o conceito de CSE. O desenvolvimento de tais habilidades para atingir determinado nível de competência representa a compreensão por parte dos discentes deste importante processo. Tais habilidades são consideradas pelos teóricos, que estudam o tema, como habilidades para a vida, não se limitando ao ambiente educacional ou do trabalho, e que podem ser desenvolvidas a partir das experiências por meio da educação. (Duarte, 2021).

Como estamos falando de habilidades que envolvem o lado intrapessoal do docente, uma vez que lidar com suas próprias emoções, consigo mesmo e com os outros, envolve um alto grau de autoconhecimento, autorregulação e responsabilidade com sua própria formação e desenvolvimento, o que nos remete a uma entrevista de Antônio Nóvoa, na qual ele falou sobre a formação docente e o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorreflexão sobre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas do docente.

Na profissão docente, a dimensão pessoal é central [...]. Por isso, é tão importante cuidar dos professores como pessoas, do seu bem-estar, da sua saúde mental, das suas condições de vida e de trabalho. Nesse sentido, conhecer-se a si próprio é da maior relevância, um conhecimento que deve ser partilhado com os outros [...]. Hoje, precisamos do apoio dos outros colegas, de nos inserirmos num colectivo docente. O autoconhecimento faz parte do nosso conhecimento como pessoas e do nosso conhecimento profissional (Nóvoa, Educar em Revista, 2022)⁴⁰

Como podemos perceber, o tema “capacidade” possui diversas interligações com outras variáveis. Aqui, as respostas dos discentes abordam características que estão ligadas intimamente à formação pessoal do docente. Como bem disse Nóvoa, na entrevista citada acima, na atuação docente as dimensões pessoais e profissionais se misturam. No entanto, a formação docente enfrenta dificuldades em sua formação inicial, como indica a vasta literatura consultada sobre o tema. Podemos inferir que o desafio é bem maior no âmbito da formação pessoal, pois não era foco das formações em curso.

Como todas as respostas aqui analisadas podem ser caracterizadas dentro da inteligência emocional, conforme conceituamos ao longo desta pesquisa, podemos considerar também a inteligência social, dentro da teoria das inteligências múltiplas, criada pelo

⁴⁰ Disponível em: SciELO - Brasil - Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa
Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. Acesso em 12/11/2024.

psicólogo Howard Gardner (1980). Dentro dessa perspectiva, as inteligências intrapessoal e interpessoal podem ser descritas como a capacidade de se autoconhecer e entender o outro, estando ligada diretamente aos relacionamentos pessoais (Gardner, 1995).

Podemos considerar a inteligência social um requisito, ou primeiro passo, para se atingir a inteligência emocional e chegar à excelência das competências socioemocionais, em vista da multiplicidade de suas características, conforme demonstrado por alguns pesquisadores. O processo aqui descrito tem caráter meramente didático e ilustrativo deste processo, sem a pretensão de nenhuma nova abordagem ou epistemologia, principalmente por não ser o foco desta pesquisa.

A partir da visão dos discentes, podemos inferir que as competências socioemocionais, em particular esta característica voltada para o intrapessoal e o interpessoal, desempenham um papel estratégico, tanto na vida acadêmica quanto na vida em geral, pois interferem nas relações pessoais e profissionais, repercutindo na motivação e aprendizagem dos discentes. Além de causar impactos positivos na atuação docente, contribuindo para uma maior satisfação e menos desgastes emocionais. Pudemos ver isso na resposta do D7 “o professor precisa se entender e compreender os sentimentos dos alunos para resolução de problemas e uma melhor convivência”. Embora talvez de forma intuitiva, D7 colocou as coisas exatamente na ordem em que elas acontecem.

Ainda sobre o papel das capacidades que o docente deve ter em relação às competências socioemocionais, temos uma boa declaração do D6 “A faculdade é um aprendizado socioemocional por si só, o professor **potencializa** isso, principalmente no curso de pedagogia. Sempre tive sorte de pegar bons professores que, mesmo na modalidade EAD, se fizeram presentes” (grifo nosso). O D6 nos leva de volta a uma das definições de “capacidade” que se refere ao “potencial de um indivíduo”, que é uma das funções “mágicas” do docente, fazer emergir e se concretizar em histórias bonitas de vida, de superação. Tanto discentes quanto docentes possuem inúmeras histórias para ilustrar isso.

Em última análise, trazendo Bardin de volta, fazemos menção à enumeração utilizando-se a associação com base no postulado de que elementos associados em uma manifestação da linguagem estão (ou estarão) igualmente associados no espírito do locutor (ou do destinatário) (Bardin, 2011, p. 143). Embora não tenhamos adotado formalmente esta forma de análise, apontamos sua presença de forma incidental na categorização por frequência, conforme indicamos alguns exemplos no quadro abaixo:

Quadro 12. Número de associação (o elemento A aparece com o elemento B ou elemento C)

Elemento A	Elemento B	Elemento C
Capacidade	(de) Lidar	(com suas) Emoções
	Lidar	(com as) Emoções (dos outros)
	Lidar (com)	Emoções (afloradas)
Capacidade	Lidar (com coisas)	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da Análise de Dados do questionário, 2024.

O quadro 12 demonstra a interligação das categorias selecionadas e a pertinência dos conceitos e palavras-chave interligadas, demonstrando coerência e aderência aos conteúdos aqui apresentados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nestas considerações finais, impossível não refletir sobre o próprio caminho percorrido: a escolha do mestrado, do tema de pesquisa, do referencial teórico, com a experiência como discente e como docente sempre presentes, atuando como uma espécie de consciência crítica, tal qual o Grilo Falante do conto de Pinóquio (criação original de Carlo Collodi) a cochichar em meus ouvidos a preocupação com o mundo real, a vida real dos profissionais da educação, os docentes.

A pesquisa qualitativa possui seus próprios desafios, mas ao escolhermos o tema, que versa sobre as Competências Socioemocionais, os desafios multiplicaram-se, conforme explicaremos mais à frente.

5.1 A relevância desta pesquisa

Como abordado inicialmente no capítulo da Metodologia, a relevância do tema a ser pesquisado considerou as dimensões pessoal-profissional, acadêmico-científica e a social. Retomamos aqui alguns pontos após o itinerário da pesquisa.

Do ponto de vista pessoal, sinto-me realizado pela abordagem e pela familiaridade que adquiri com o tema ao longo desta pesquisa, constatando a importância das CSE para a manutenção de saúde mental e como seu desenvolvimento pode fazer diferença no exercício de qualquer atividade, bem como na própria vida pessoal. Pensamento crítico, resiliência, empatia, comunicação, aceitação e respeito pela diversidade, por exemplo, são algumas das habilidades necessárias dentro de qualquer contexto.

Quanto ao lado profissional, conforme aprendemos ao longo desta dissertação, não temos como separá-lo do lado pessoal. Aqui o fazemos apenas para efeitos didáticos. Sempre fui apaixonado pelo magistério e por várias razões vi-me compelido a abandonar a profissão, o que deixou uma lacuna na minha realização pessoal-profissional. Retomar os estudos, depois de quase 20 anos, através do mestrado abre-me a possibilidade de retornar à docência em outro nível, tanto de formação quanto de experiência acumulada, reunindo condições de contribuir bem mais com a formação de outros profissionais docentes. Aqui a realização pessoal e a profissional caminham juntas, tendo como projeto de vida colaborar para a construção de um mundo melhor (em todos os sentidos) através da educação.

Em relação à dimensão acadêmico-científica, embora o tema competências emocionais seja muito explorado, como pudemos constatar nos levantamentos realizados junto ao BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a polissemia dos termos nos permite diferentes abordagens e enfoques em sua aplicabilidade. Outro aspecto comum nas pesquisas mapeadas é apresentar a perspectiva dos docentes sobre o tema. Buscando a diferenciação, nossa pesquisa buscou ouvir discentes que ainda se encontram em formação para a profissão docente, proporcionando com isso uma oportunidade para reflexão e (re)avaliação do itinerário formativo contemplando as competências socioemocionais, aderente ao estabelecido pela BNCC em 2017, através de um recorte específico.

Na dimensão social, ao provocarmos reflexões sobre as CSE, inclusive no itinerário formativo, apresentamos ganhos para discentes, docentes e a sociedade em geral. O mundo contemporâneo, marcado pela intolerância, violências de ordem verbal, física e psicológica, falta de empatia e respeito, pode ter uma oportunidade de reversão dessas tendências através da valorização e desenvolvimento das CSE na educação, inclusive como foco irradiador. Precisamos ter mais pessoas promovendo e vivenciando estas competências.

De modo geral, reconhecemos a importância do tema competência socioemocional, não apenas para a educação, mas para a sociedade em geral. Entendemos, dessa forma, que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão acerca do processo de formação docente, tendo como objetivo a formação integral do educando, visando a construção de uma sociedade mais inclusiva, tolerante e empática, contribuindo para um mundo melhor, no qual o ser humano seja mais feliz e saudável.

5.2 Revisitando os objetivos da pesquisa

Nossa pesquisa teve como ponto de partida o seguinte problema a ser investigado: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor?

A partir disso, estabelecemos os seguintes objetivos, geral e específicos:

Objetivo geral: Problematicar o entendimento dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor.

- a) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando.
- b) Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado.
- c) Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

Com vistas ao atingimento dos objetivos optamos pelo Estudo de Caso com a realização de coleta de dados através de questionário e análise documental, realizando a triangulação destes instrumentos com o referencial teórico adotado em diálogo com as reflexões e *insights* do pesquisador em construção com sua orientadora.

Entre os autores presentes em nosso referencial teórico encontramos: Nóvoa (2009), Gatti (2014), Perrenoud (1999), Gardner (1995), Goleman (1995), Zabala e Arnau (2010) e Mayer e Salovey (2000), além de instituições e organismos internacionais que abordam o tema Competências Socioemocionais, além de pesquisadores com suas Teses e Dissertações que tiveram como objeto de estudo as CSE, contribuindo para aprofundamento das reflexões teóricas.

A fim de concretizar o primeiro objetivo específico - Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando - realizamos a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC) da Universidade La Salle, curso presencial, unidade de Canoas (RS), versão 2020. Ressalto de antemão que não há menção direta às CSE no documento analisado. Portanto, na identificação das competências levamos em conta as diversas definições presentes no referencial teórico e nas discussões ao longo desta pesquisa.

Estão presentes no PPC as seguintes competências, considerando aquelas voltadas às socioemocionais:

- perspectiva humanista (alteridade, compaixão, solidariedade, respeito, caridade e empatia);
- habilidades interpessoais e intrapessoais (autonomia, capacidade de adaptação a novas situações, persistência, criatividade, inovação, comunicação, trabalho em equipe, colaboração, espírito empreendedor, liderança);
- Ético frente à complexidade das relações humanas e das demandas sociais e ambientais;
- Proatividade para resolução de problemas;
- Flexibilidade e organização pessoal e profissional; e,
- Promover a defesa dos direitos humanos com vistas a contribuir para uma sociedade mais justa, reconhecendo e valorizando a diversidade social, cultural, religiosa, de gênero e étnico-racial.

A fim de concretizar o segundo objetivo específico - Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado - nos debruçamos sobre as respostas ao questionário aplicado, analisando-o seguindo os procedimentos estabelecidos por Bardin (2011). Após o isolamento dos elementos e seus reagrupamentos, surgiram três categorias baseadas na frequência de palavras: lidar, emoções e capacidade. A partir destas três categorias, conforme mencionamos anteriormente, que se encontram interligadas, pudemos descrever o entendimento que os discentes possuem acerca das competências socioemocionais.

A fim de concretizar o terceiro objetivo específico - Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes - analisamos detidamente as respostas dos discentes à questão que versava sobre este tema. Reconhecemos aqui uma limitação de nossa pesquisa, pois sua adesão deu-se em maior quantidade pelos discentes do primeiro e segundo semestres, podendo prejudicar a capacidade destes de avaliar o itinerário como um todo.

Esclarecido este ponto, dos quinze discentes pesquisados, dez responderam positivamente (sim), três responderam negativamente (não), e dois declararam não saber responder.

5.3 Achados e outras reflexões

Discutir a formação profissional docente é muito comum e está sempre em pauta, o que acreditamos ser necessário, pois, seu “objeto” de trabalho são pessoas, complexas e dinâmicas, assim como a própria sociedade, reflexo do mundo contemporâneo em constantes transformações, gerando novas necessidades e demandas às categorias profissionais, inclusive extinguindo e criando novas profissões. Abordar o tema competências socioemocionais na educação é desafiador por vários aspectos, entre eles podemos destacar: a relativa novidade do tema, a polissemia de conceitos ainda em construção e consolidação, a questão ideológica e, principalmente, a atualização dos currículos na formação docente de maneira mais direta com a inclusão das CSE no desenvolvimento dos futuros docentes. Passemos a breves reflexões sobre cada um destes aspectos.

Do relatório Delors (1996) até a BNCC (2017) se passaram mais de 20 anos até que o termo fosse incluído no processo educacional brasileiro. Durante esse período, vários autores e pesquisadores já defendiam as CSE na educação. Perrenoud (1999) foi um dos autores a identificá-las como saberes necessários aos educadores, assim como Morin (2005) já apontava a necessidade de uma abordagem mais ampla dos saberes para a prática docente. No entanto, mesmo após a promulgação da BNCC pouco se investiu na formação dos docentes que já atuavam na educação, embora houvesse previsão na Lei para esta formação continuada. Como podemos ter professores formadores em CSE se estes não receberam esta capacitação de forma adequada?

Outra questão que merece nossa atenção é a polissemia do termo CSE, reconhecida por autores e pesquisadores sobre o tema. O risco da subjetividade é enorme, pois se trata de um amplo guarda-chuva que engloba diversos significados. Embora na educação haja uma definição mais objetiva do que seja competência, ainda há lacunas na definição das competências socioemocionais, o que também se repete nos documentos institucionais como o PPC da Universidade La Salle. Um exemplo prático desta confusão do termo apareceu nas respostas de alguns discentes. Enquanto alguns utilizaram determinadas palavras para definir o que se entendia por CSE, outros utilizaram essas mesmas palavras para citar exemplos de CSE. Precisamos caminhar para a construção de uma definição mais específica do termo, que

pode inclusive contemplar a sua utilização nos espaços educativos. Ao ampliar o leque de competências a serem desenvolvidas na educação, corremos certo risco de dispersão.

Na questão ideológica está a utilização do termo “competência”, de viés econômico e político, no contexto educacional. Em nosso levantamento de teses e dissertações, nos deparamos com vários pesquisadores e seus referenciais teóricos que “torcem o nariz” para o que consideram uma invasão da economia de mercado e suas demandas liberais sobre a educação, buscando formar mão de obra aderente às exigências do mercado. No entanto, entendemos que trabalhar nos alunos o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, do autoconhecimento, da tolerância e da empatia, por exemplo, beneficiará mais os próprios estudantes e seus familiares, através de uma educação emancipadora. Quanto à questão das demandas do mercado, podemos dizer que, antes de tudo, as competências são exigências da própria vida, e sua inclusão nos currículos é irreversível.

As transformações do mundo são incontornáveis e afetam a todos. No Fórum Econômico Mundial (World Economic Forum, 2020), foram indicadas as quinze competências essenciais para os profissionais do futuro em seus relatórios, dentre elas estão as CSE. Podemos afirmar, sem medo de errar, que o futuro já começou, e com ele as mudanças, que antes levavam décadas para se consolidar, agora são instantâneas. O avanço tecnológico surgiu feito um furacão trazendo oportunidades, mas também ameaças. A redução de empregos pode impactar a vida de muitas pessoas, que não estejam capacitadas para atuar nas novas oportunidades que surgirão neste mercado. Não faz sentido praticarmos uma educação dissociada do mundo real e suas necessidades e complexidades. Isto nos leva a nossa última questão a ser abordada: a formação de professores.

A atualização curricular contemplando as CSE na formação docente de maneira mais direta pode representar maiores ganhos. Atualmente, as competências são um currículo oculto que estão presentes de maneira transversal nas disciplinas. No entanto, por essa característica, alguns docentes podem negligenciá-las, em vista dos fatores já discutidos anteriormente. Inclusive, isso também pode ter interferido nas respostas dos alunos sobre o itinerário formativo, onde tivemos três discentes respondendo “não” e dois que não se habilitaram em responder, totalizando cinco discentes. Não devemos desprezar esses números, mas refletirmos de maneira cuidadosa sobre tais resultados. Há menção no projeto pedagógico “de avaliações sucessivas e com o apoio de indicadores” que demonstrem o desenvolvimento pelos estudantes das competências que são previstas. Embora, não tenha ficado claro quais seriam esses indicadores.

O "Fórum Internacional de Políticas Públicas - Educar para as competências do século 21", ocorrido em São Paulo (2018), realizado conjuntamente pela OCDE, MEC, INEP e IAS, reuniu representantes de quatorze países para compartilhar conhecimentos sobre competências socioemocionais, no qual discursou Viviane Senna (presidente do IAS): "Todos temos um currículo oculto com esse tipo de competências, um conjunto de habilidades que às vezes nem sabemos que temos, e o desafio é tornar esse conjunto visível e desenvolvido intencionalmente". Utilizando aqui a primeira pessoa do singular, eu particularmente, compartilho da mesma visão: o tema precisa deixar de ser oculto, transversal, implícito, para se tornar concreto e perceptível por todos.

Considerando que não realizamos levantamento prévio junto à Universidade La Salle sobre uma formação voltada para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes em atuação, após a promulgação da BNCC, bem como dos indicadores que são utilizados para auferir o atingimento dos objetivos voltados para as CSE, vislumbramos como oportunidades para novas pesquisas que aprofundem este levantamento, inclusive ouvindo os docentes e suas percepções, buscando responder de maneira mais precisa esta problematização.

Por último, destacamos o conceito construído a partir do entendimento dos discentes pesquisados sobre competências socioemocionais, no qual eles a definem como a capacidade que uma pessoa tem de lidar com suas próprias emoções e com as emoções dos outros, sabendo se relacionar consigo mesma e com os outros a sua volta, através da comunicação, empatia e inteligência emocional.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BISQUERRA, Rafael. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Zilda. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL**. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 2 abr. 2024.
- BRASIL**. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 5 jan. 2018.
- BRASIL**. Parecer CNE/CP4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2024.
- CHICOSKI, Olavo Henrique de Souza. **Guia CASEL para a Aprendizagem Socioemocional Escolar: uma análise a partir da Pedagogia Social**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.
- DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DAMÁSIO, António R.E **o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- DELORS, Jacques; MUFTI, Inayatullah; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Alfred; MANLEY,

Michael; QUERO, Mahmoud Benyahya; SAVANÉ, Marie-Angélique; SINGH, Khalid; STAVENHAGEN, Rodolfo; SUHR, Maria de Lourdes; NANZHAO, Zhou. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: MEC-UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 mai. 2024.

DOS SANTOS, Maria Nazaré Barbosa. **Motivação e aprendizagem no ensino superior: um estudo de caso com estudantes do curso de licenciatura em física da UFPI**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, Patrícia Martins. **As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI: um estudo à luz da ética, da excelência e do engajamento**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004. 2120 p.

FISCHER, Andréia et al. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Afonso C. C.; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, Edição especial, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 7 ago. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, p. 24-54, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GAZZOTTI, Débora. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Lisboa: Debates, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: as misteriosas estruturas da vida emocional**. Cascais: Pergaminho, 2000.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência**. São Paulo: USP, 2006. Disponível em: <http://nilsonjosemachado.net/20060804.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAYER, J.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (orgs.). **Inteligência emocional na criança: aplicações na educação e no dia a dia**. Rio de Janeiro: Campus, 1998. p. 13-49.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Complexidade no século XXI**. Organização de Edgard de Assis Carvalho. Porto Alegre: Sulina, 2021.

MOSQUERA, Juan; STOBÄUS, Claus. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Educação, Porto Alegre, n. 1 (58), p. 123-133, jan./abr. 2006.

NOGARO, A.; JUNG, H. S. Há lugar para a teoria de Paulo Freire na pedagogia universitária contemporânea? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1-17, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.34884. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/34884>. Acesso em: 19 out. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Profissão docente**. Porto: Editora Porto, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>.

OXFAM BRASIL. Relatório apresentado no Fórum Econômico Mundial, Davos, Suíça, 16 jan. 2023. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos>. Acesso em: 7 out. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RABELO, Jeriane da Silva. **Competências socioemocionais na formação, na prática docente e na vida: percepções de professoras da educação infantil**. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SCHEFFER, N.; DALLE MULLE, R.; VERSUTI, F. Competências socioemocionais e habilidades sociais no contexto da educação científica. **Pesquisas e Práticas Educativas**, v. 1, e202015, 2020. DOI: 10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015. Disponível em: <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202015>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo**. 2020. 144 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.142>.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Estimado(a) Estudante!

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa, tipo Estudo de Caso, que está sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade La Salle, cujo título é: Olhares discentes sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial do futuro professor. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta marcar um (X) na alternativa aceito participar do estudo. Se houver alguma dúvida, você pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa, o mestrando Francisco Gomes Viana, que pode ser contatado pelo telefone (92)99386-9263 ou pelo e-mail francisco.202312411@unilasalle.edu.br.

Obrigado pela atenção, compreensão e apoio!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado(a) que o problema investigativo da pesquisa é: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, ofertada pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor.

Estou ciente de que:

1) O objetivo geral do estudo é: Problematizar os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor.

2) Os objetivos específicos são:

a) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando.

b) Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado.

c) Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

3) A unidade de análise é o Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade La Salle (Canoas/RS), sendo os sujeitos do estudo os estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023.

4) Os instrumentos para a coleta de dados são a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o questionário, disponibilizado por meio da ferramenta Google forms. Os dados coletados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

5) A orientadora do estudo é a Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

6) Posso liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Deste modo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas. O meu aceite neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concederá autorização ao pesquisador responsável pelo estudo para utilizar os dados obtidos, quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha identidade e privacidade.

**APÊNDICE B - Questionário enviado aos alunos participantes da pesquisa: OLHARES
DISCENTES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFESSOR.**

Questões

Idade (em anos):

Em que semestre do curso você se encontra atualmente?

(opções de 01 a 09)

Você já atua na docência?

() sim

() não

Se você respondeu sim à questão anterior, qual é o título de vínculo laboral?

() CLT

() Funcionário Público

() Estágio remunerado

() Outro: _____

Escreva o que você entende por competência socioemocional.

Escreva exemplos de competência socioemocional.

No seu entender, o professor precisa ter competências socioemocionais desenvolvidas para atuar na docência?

() sim () não.

Justifique a sua resposta.

No seu entender, os professores das disciplinas que você já realizou ou está realizando possuem competências socioemocionais desenvolvidas?

() sim () não.

Justifique a sua resposta.

No seu entender, o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza que os estudantes desenvolvam suas competências socioemocionais?

() sim () não.

Justifique a sua resposta.

Se você respondeu sim à questão anterior, dê pelos menos três exemplos de competências socioemocionais que você percebe como viabilizadas por meio do itinerário formativo do Curso de Pedagogia.

APÊNDICE C - Pedido de autorização para realização da pesquisa na Unilasalle**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO**

Manaus, 13 de novembro de 2023.

Magnífico Reitor
Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande, *fsc*
Universidade La Salle

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicito à Vossa Magnificência autorização para realizar uma pesquisa, tipo Estudo de Caso, cujo título é: Olhares discentes sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais na formação inicial do futuro professor. A pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando Francisco Gomes Viana, do Mestrado Interinstitucional (Minter - Manaus), que pode ser contatado pelo telefone (92)99386-9263 ou pelo e-mail francisco.202312411@unilasalle.edu.br. A orientadora do estudo é a Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

O problema investigativo da pesquisa é: Quais são os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, ofertada pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor?

Em decorrência do problema, o objetivo geral do estudo é: Problematicar os entendimentos dos estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, pelo Curso de Pedagogia da Universidade La Salle, sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no decorrer da formação inicial do futuro professor. Os objetivos específicos são:

- a) Analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, identificando as competências previstas a serem desenvolvidas no decorrer do itinerário formativo do graduando.
- b) Descrever as definições de competência socioemocional, segundo o entendimento dos estudantes das disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado.
- c) Compreender, com base nos entendimentos dos estudantes, se o itinerário formativo do Curso de Pedagogia viabiliza o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.

A unidade de análise é o Curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade La Salle (Canoas/RS), sendo os sujeitos do estudo os estudantes que cursam as disciplinas de Didática na Contemporaneidade e Estágio Supervisionado, ofertadas na modalidade presencial, no segundo semestre de 2023, sob responsabilidade das professoras Dirléia Fanfa Sarmiento e Hildegard Susana Jung, respectivamente.

Os instrumentos para a coleta de dados são a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o questionário, disponibilizado por meio da ferramenta *Google forms*¹. Os dados coletados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Francisco Gomes Viana
Mestrando em Educação

APÊNDICE D - Autorização de estudo - Unilasalle

02/07/2024, 09:08

E-mail de Universidade La Salle - Autorização de estudo



Hildegard Susana Jung <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>

Autorização de estudo

Cristiele Magalhães Ribeiro <cristiele.ribeiro@unilasalle.edu.br>

14 de novembro de 2023 às 12:59

Para: Hildegard Susana Jung <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>

Cc: Marcio Leandro Michel <marcio.michel@unilasalle.edu.br>, Isabel Cristina da Silva Azeredo <isabel.azeredo@unilasalle.edu.br>, Dirleia Fanfa Sarmento <dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br>

Estimada professora Hildegard, boa tarde. Esperamos que esteja bem. (cc Professores Márcio, Isabel e Dirléia)

Autorizamos que o mestrando Francisco realize a referida pesquisa junto aos alunos do curso de Pedagogia.

Atenciosamente.



Profa. Cristiele Ribeiro

Diretora de Graduação
(51) 3476.8584
unilasalle.edu.br/canoas

[Texto das mensagens anteriores oculto]



autorizacao-estudo-viana.pdf
156K