

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIANA LEONHARDT DOS SANTOS

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL:  
UM OLHAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Porto Alegre  
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

DIANA LEONHARDT DOS SANTOS

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL:**  
UM OLHAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo  
Guilherme

Porto Alegre

2023

## Ficha Catalográfica

S237a Santos, Diana Leonhardt dos

Aprendizagem socioemocional : um olhar dos professores da  
educação básica / Diana Leonhardt dos Santos. – 2023.  
236.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,  
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Aprendizagem socioemocional. 2. Prática pedagógica. 3. Educação  
básica. 4. Teoria contextualista. I. Guilherme, Alexandre Anselmo.  
II. Título.

DIANA LEONHARDT DOS SANTOS

**APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL:  
UM OLHAR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 28 de fevereiro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Adriane Xavier Arteche  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Marília Costa Morosini  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Profa. Dra. Nilda Stecanela  
Universidade de Caxias do Sul

---

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (Orientador)  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

*Adeus – disse a raposa. – Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração.  
O essencial é invisível para os olhos.  
– O essencial é invisível para os olhos – repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.  
– Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante.  
– Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... – repetiu o príncipezinho, a fim de se lembrar.  
– Os homens esqueceram essa verdade – disse a raposa. – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela rosa...  
– Eu sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, a fim de lembrar.*

Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe (1944)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, por me orientar e me guiar em minha caminhada de pesquisadora ao longo dos quatro anos de doutorado. Agradeço de coração a disponibilidade e as trocas e, acima de tudo, por me acolher de braços abertos no grupo de pesquisa.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Adriane Xavier Arteche, Profa. Dra. Marta Nörnberg, Profa. Dra. Nilda Stecanela e Profa. Dra. Marília Costa Morosini, pelo carinho e pelas contribuições preciosas ao meu trabalho, desde o momento da qualificação dele. Prof.<sup>a</sup> Marília, agradeço também a oportunidade de ser sua aluna em quatro disciplinas ao longo do doutorado, como eu aprendi contigo!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Violência (GruPEV), obrigada pelas trocas produtivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela acolhida e aprendizado. Lá, conheci colegas e parceiros de trabalhos e artigos.

À minha querida família, principalmente meus pais, Crislaine e Selmo, pelo incentivo constante ao estudo e aprimoramento acadêmico. Aos meus irmãos, André e Daniel, e aos meus cunhados, Diana e Vinícius, que me ajudaram com contribuições e questionamentos pertinentes a minha pesquisa.

Ao meu marido, Augusto Miotto, pelo companheirismo e por compreender os dias de cansaço e indisposição. E, acima de tudo, por me amar sem críticas. Aos nossos preciosos filhos, Isabela e Gabriel, por entenderem os momentos em que não pude estar presente e por saberem que é por eles que eu sigo estudando e buscando conhecimento.

À diretora pedagógica Marícia Ferri, por acreditar na educação e no aprimoramento acadêmico dos profissionais da escola. Serei eternamente grata por permitir que minha pesquisa fosse desenvolvida no Colégio Farroupilha.

À minha coordenadora pedagógica Letícia Nunes, que sempre me incentivou a buscar o doutorado, mesmo quando eu tinha dúvidas, e por entender as trocas de horário e outras adaptações e ajustes que foram necessários para que eu cumprisse a carga horária das disciplinas e outras atividades proporcionadas pelo PPG.

Às minhas queridas colegas que estiveram sempre do meu lado desde o início oferecendo um ombro amigo e pelas palavras de incentivo: Luciana Motta, Vanusia Salomoni, Silvia Dias e Raquel Ferraz. Agradeço também as colegas que chegaram recentemente, Elisangela Kramer e Rosanita Vargas, pela parceria diária.

Às professoras participantes desta pesquisa, o meu sincero agradecimento. Sem vocês, ela não teria sido possível.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Historicamente, os aspectos cognitivos da aprendizagem, como o desempenho em testes e provas de conhecimento relacionados à leitura, escrita e matemática, sempre tiveram destaque nos currículos escolares. Entretanto, essa visão vem se modificando nos últimos anos. Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996 (BRASIL, 1996), tem-se tensionado a necessidade de as escolas da educação básica atuarem na formação integral dos estudantes. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, o incentivo ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes tornou-se mais evidente. Diante desse panorama, a presente tese tem como objetivo geral investigar as concepções de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre aprendizagem socioemocional e como trabalham com essa temática na escola que atuam. Os objetivos específicos são: (a) investigar quais são as concepções de aprendizagem socioemocional dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano); (b) analisar quais são as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes; (c) investigar se os professores se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com a aprendizagem socioemocional; (d) propor, com base nas necessidades encontradas, temas centrais para formação continuada dos professores. Para alcançar os objetivos da tese, realizou-se um estudo de caso em uma escola particular de educação básica da cidade de Porto Alegre. Participaram 54 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que responderam a três instrumentos: (a) Teachers's Perceptions of Schooling Socio-Emotional Needs Inventory (MOREIRA *et al.*, 2013); (b) Teacher SEL Beliefs Scale (BRACKETT *et al.*, 2012); (c) Questionário elaborado pela doutoranda nomeado como "Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional". Os instrumentos a e b foram traduzidos por uma especialista da área, visto que são instrumentos inicialmente elaborados na língua inglesa. Para análise dos dados quantitativos, realizou-se um levantamento de frequência de respostas, já para os dados qualitativos, utilizou-se os princípios da análise de conteúdo de Bardin. Os achados mostraram que os professores, em sua maioria, entendem a aprendizagem socioemocional relacionada tanto aos aspectos intrapessoais (reconhecimento e gerenciamento das emoções) como aos aspectos interpessoais (cuidado e preocupação com os outros, estabelecimento de relações saudáveis e resolução de conflitos de maneira assertiva). A maioria dos professores apontaram que as necessidades socioemocionais que observam em seus estudantes são de ordem intrapessoal, ou seja, relacionadas às dimensões de autoconsciência e autogerenciamento. A pandemia foi citada como um dos fatores que acentuou as dificuldades dos estudantes. Sobre as estratégias mais utilizadas pelos participantes para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a abertura de espaços de escuta e de diálogo foi a principal estratégia citada. Os dados coletados permitiram pensar em temas centrais para a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais voltada para a temática investigada.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Socioemocional; Prática Pedagógica; Educação Básica; Teoria Contextualista.

## ABSTRACT

Historically, cognitive aspects of learning such as test performance and knowledge tests related to reading, writing and math have always been prominent in school curriculums. However, this view has been changing over the years. Since the launch of the Law of Directives and National Educational Bases in 1996 (BRAZIL, 1996), the need for basic education schools to act on the full formation of students has been stressed. With the homologation of the National Core Curriculum in 2017, the incentive towards socio-emotional development of students has become more evident. In face of this scenario, the present thesis has as its general objective to investigate the conceptions of primary school teachers on socio-emotional learning and how they approach this theme at the schools they work. The specific objectives are: (a) to investigate what the conceptions of primary school (1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> year) teachers on socio-emotional learning are; (b) to analyze what pedagogic strategies teachers use for the students' socio-emotional development; (c) to investigate if the teachers feel prepared and supported by the school to work with socio-emotional learning; (d) propose, based on the needs found, central themes for continuous teacher training. In order to achieve the objectives of this thesis, we carried out a case study in a private basic education school in the city of Porto Alegre. 54 primary school teachers participated, being subjected to three tools: (a) Teacher's Perceptions of Schooling Socio-Emotional Needs Inventory (MOREIRA *et al.*, 2013); (b) Teacher SEL Beliefs Scale (BRACKETT *et al.*, 2012); (c) Questionnaire made by the Ph.D. candidate named "Questionnaire of Pedagogic Practices for Socio-Emotional Learning". Tools (a) and (b) were translated by a specialist from the area, as these are tools originally created in English. For quantitative data analysis, we carried out a survey of the frequency of responses; for qualitative data, we used the principles of Bardin's content analysis. The findings showed that most teachers understand socio-emotional learning as related to both intra-personal aspects (recognition and management of emotions) and inter-personal aspects (caring and worrying towards others, establishment of healthy relationships and assertive conflict resolution). Most teachers pointed out that the socio-emotional needs they observe in their students are intra-personal, i.e. related to self-conscience and self-management. The pandemic was mentioned as one of the factors that accentuated the students' difficulties. Regarding the strategies most used by the participants for students' socio-emotional development, giving room for listening and dialogue was the strategy mostly mentioned. The collected data allowed us to think about central themes for continuous primary school teacher training concerning the investigated topic.

**Keywords:** Socio-emotional Learning; Pedagogic Practice; Basic Education; Contextualist Theory.

## RESUMEN

Históricamente, aspectos cognitivos del aprendizaje tales como el desempeño en exámenes y pruebas de conocimiento relacionados con lectura, escritura y matemáticas, siempre se han destacado en los currículos escolares. Esta visión, sin embargo, viene modificándose los últimos años. Desde la publicación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña en 1996 (BRASIL, 1996), se ha planteado la necesidad de que las escuelas de educación básica actúen en la formación integral de los estudiantes. Con la homologación de la Base Nacional Común Curricular en 2017, el incentivo al desarrollo socioemocional de los estudiantes se volvió más evidente. Frente a tal panorama, la presente tesis tiene el objetivo general de investigar las concepciones de profesores de los Años Iniciales de la Educación Primaria sobre el aprendizaje socioemocional y cómo trabajan con el tema en la escuela donde actúan. Los objetivos específicos son: (a) investigar cuáles son las concepciones de aprendizaje socioemocional de los profesores que actúan en los Años Iniciales de la Educación Primaria (del 1° al 5° año); (b) analizar cuáles son las estrategias pedagógicas que estos utilizan para el desarrollo socioemocional de sus estudiantes; (c) investigar si se sienten preparados y amparados por la escuela para trabajar con el aprendizaje socioemocional; (d) proponer, con base en las necesidades encontradas, temas centrales para la formación continua de los profesores. Para lograr los objetivos de la tesis, se llevó a cabo un estudio de caso en una escuela particular de educación básica de la ciudad de Porto Alegre. Participaron 54 profesores que actúan en los Años Iniciales de la Educación Primaria respondiendo tres instrumentos: (a) *Teachers's Perceptions of Schooling Socio-Emotional Needs Inventory* (MOREIRA *et al.*, 2013); (b) *Teacher SEL Beliefs Scale* (BRACKETT *et al.*, 2012); (c) Cuestionario elaborado por la doctoranda llamado "Cuestionario de Prácticas Pedagógicas Pensadas para el Aprendizaje Socioemocional". Los instrumentos a y b fueron traducidos por una especialista en el área, ya que son instrumentos inicialmente elaborados en inglés. Para analizar los datos cuantitativos, se llevó a cabo un estudio de frecuencia de respuestas, mientras que, para los datos cualitativos, se emplearon los principios del análisis de contenido de Bardin. Los hallazgos mostraron que la mayoría de los profesores entiende el aprendizaje socioemocional relacionado tanto con los aspectos intrapersonales (reconocimiento y gestión de las emociones) como con los aspectos interpersonales (cuidado y preocupación con los demás, establecimiento de relaciones saludables y resolución de conflictos asertiva). Gran parte de los profesores indicó que las necesidades socioemocionales que observan en sus estudiantes son de orden intrapersonal, o sea, relacionadas con las dimensiones de autoconsciencia y autogestión. La pandemia fue citada como uno de los factores que acentuaron las dificultades de los estudiantes. Sobre las estrategias más utilizadas por los participantes para el desarrollo socioemocional de sus alumnos, la abertura de espacios de escucha y diálogo fue la principal estrategia citada. Los datos recogidos permitieron pensar en temas centrales para una formación continua de los profesores de los Años Iniciales dedicada al tema investigado.

**Palabras clave:** Aprendizaje Socioemocional; Práctica Pedagógica; Educación Básica; Teoría Contextualista.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos de desenvolvimento do indivíduo .....	61
Figura 2 – Contextos de aprendizagem .....	64
Figura 3 – Dimensões da aprendizagem socioemocional de CASEL .....	68
Figura 4 – Princípios da pedagogia da ECG.....	75
Figura 5 – Proposta Pedagógica do Colégio Farroupilha.....	100
Figura 6 – Objetivos específicos e respectivas fontes de dados .....	111
Figura 7 – Tela 1 do aplicativo .....	189
Figura 8 – Tela 2 do aplicativo.....	190
Figura 9 – Tela 3 do aplicativo .....	191
Figura 10 – Tela 4 do aplicativo.....	192
Figura 11 – Tela 5 do aplicativo.....	193
Figura 12 – Tela 6 do aplicativo.....	194
Figura 13 – Tela 7 do aplicativo.....	195
Figura 14 – Tela 8 do aplicativo.....	196
Figura 15 – Tela 9 do aplicativo.....	197
Figura 16 – Tela 10 do aplicativo.....	198
Figura 17 – Tela 11 do aplicativo.....	199
Figura 18 – Tela 12 do aplicativo.....	200
Figura 19 – Tela 13 do aplicativo.....	201
Figura 20 – Tela 14 do aplicativo.....	202
Figura 21 – Tela 15 do aplicativo.....	203
Figura 22 – Tela 16 do aplicativo.....	204
Figura 23 – Tela 17 do aplicativo.....	205
Figura 24 – Tela 18 do aplicativo.....	206

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações no período de 2015-2019 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	29
Gráfico 2 – Percentual de teses e dissertações distribuídas por região do país.....	30
Gráfico 3 – Número de artigos no período de 2015-2019 – CAPES/MEC.....	45
Gráfico 4 – Professores participantes da pesquisa.....	108
Gráfico 5 – Professores participantes da pesquisa divididos por ano de atuação.....	109
Gráfico 6 – Pergunta n. 1 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	112
Gráfico 7 – Pergunta n. 2 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	115
Gráfico 8 – Pergunta n. 6 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	117
Gráfico 9 – Pergunta n. 8 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	120
Gráfico 10 – Pergunta n. 8 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	121
Gráfico 11 – Pergunta n. 3 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	123
Gráfico 12 – Pergunta n. 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	127
Gráfico 13 – Porcentagem de respostas à pergunta n. 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional:.....	127
Gráfico 14 – Porcentagem de respostas à pergunta n. 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	128
Gráfico 15 – Pergunta n. 9 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	131
Gráfico 16 – Pergunta n. 9 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	132
Gráfico 17 – Pergunta n. 10 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	133
Gráfico 18 – Pergunta n. 10 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	134

Gráfico 19 – Escala de formação inicial – professores titulares – itens 1, 4, 7 e 8 .....	135
Gráfico 20 – Escala de formação inicial – professores titulares – itens 12, 16, 20 e 23 .....	136
Gráfico 21 – Escala de formação inicial – professores titulares – itens 28, 31, 35 e 38 .....	137
Gráfico 22 – Escala de formação inicial – professores especialistas – itens 1, 4, 7 e 8 .....	138
Gráfico 23 – Escala de formação inicial – professores especialistas – itens 12, 16, 20 e 23 .....	139
Gráfico 24 – Escala de formação inicial – professores especialistas – itens 28, 31, 35 e 38 .....	140
Gráfico 25 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores titulares – itens 2, 5, 18 e 22 .....	141
Gráfico 26 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores titulares – itens 32, 34 e 36 .....	142
Gráfico 27 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores especialistas – itens 2, 5, 18 e 22 .....	143
Gráfico 28 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores especialistas – itens 32, 34 e 36 .....	144
Gráfico 29 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores titulares – itens 10, 25 e 27 .....	145
Gráfico 30 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores titulares – itens 29, 37 e 39 .....	146
Gráfico 31 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores especialistas – itens 10, 25 e 27 .....	147
Gráfico 32 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores especialistas – itens 29, 37 e 39 .....	148
Gráfico 33 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 3, 6, 9 e 11 .....	149
Gráfico 34 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 13, 14, 15 e 17 .....	150
Gráfico 35 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 19, 21, 24 e 26 .....	151
Gráfico 36 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 30 e 33 .....	152
Gráfico 37 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 3, 6, 9 e 11 .....	152
Gráfico 38 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 13, 14, 15 e 17 .....	153

Gráfico 39 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 19, 21, 24 e 26 .....	154
Gráfico 40 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 30 e 33 .....	155
Gráfico 41 – Escala ASE para professores – professoras titulares – questões 1, 2, 6 e 10 ....	156
Gráfico 42 – Escala ASE para professores – professores especialistas – questões 1, 2, 6 e 10 .....	157
Gráfico 43 – Escala ASE para professores – professoras titulares – questões 3, 4, 11 e 12 ..	158
Gráfico 44 – Escala ASE para professores – professores especialistas – questões 3, 4, 11 e 12 .....	159
Gráfico 45 – Escala ASE para professores – professoras titulares – questões 5, 7, 8 e 9 .....	160
Gráfico 46 – Escala ASE para professores – professores especialistas – questões 5, 7, 8 e 9	161
Gráfico 47 – Pergunta n. 4 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	163
Gráfico 48 – Pergunta n. 7 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.....	166

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre desenvolvimento socioemocional, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2015-2019 .....	28
Tabela 1 – Número de teses e dissertações distribuídas por região do país .....	29
Quadro 2 – Título do trabalho, tipo de pesquisa e referencial teórico adotado pelos autores ..	31
Quadro 3 – Teses e dissertações da categoria Programas de Intervenção .....	41
Tabela 2 – Sistematização do corpus de análise do Portal Periódicos CAPES/MEC .....	44
Quadro 4 – Artigos selecionados segundo critério Qualis CAPES A1 e A2 .....	45
Quadro 5 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular .....	77
Quadro 6 – Competência Geral 4 da BNCC e subdimensão expressão por série .....	78
Quadro 7 – Competência Geral 6 da BNCC e subdimensão autoavaliação por série .....	79
Quadro 8 – Competência Geral 7 da BNCC e subdimensão confronto de pontos de vista por série .....	80
Quadro 9 – Competência Geral 8 da BNCC e suas subdimensões .....	80
Quadro 10 – Competência Geral 8 da BNCC e suas subdimensões por série .....	81
Quadro 11 – Competência Geral 9 da BNCC e suas subdimensões .....	83
Quadro 12 – Competência Geral 9 da BNCC e suas subdimensões por série .....	84
Quadro 13 – Competência Geral 10 da BNCC e suas subdimensões .....	85
Quadro 14 – Competência Geral 10 da BNCC e suas subdimensões por série .....	86
Quadro 15 – Competências gerais da Base Nacional Comum para formação docente .....	96
Quadro 16 – TEPESSINI-R – versão revisada após tradução do instrumento .....	102
Quadro 17 – ASE – versão revisada após tradução do instrumento .....	103
Quadro 18 – TEPESSINI-R – versão revisada após estudo piloto .....	105
Quadro 19 – ASE – versão revisada após estudo piloto .....	106
Quadro 20 – Médias de idade, tempo que lecionam e tempo de atuação na instituição .....	109
Quadro 21 – Temas emergentes para formação de professores relacionados à competência geral 8 .....	183
Quadro 22 – Temas emergentes para formação de professores relacionados à competência geral 9 .....	184
Quadro 23 – Temas emergentes para formação de professores relacionados à competência geral 10 .....	185
Quadro 24 – Cronograma de trabalho e desenvolvimento do app .....	187

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECG	Educação para Cidadania Global
HSE	Habilidades Sociais Educativas
IAS	Instituto Ayrton Senna
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Ciências e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
PHS	Programa de Habilidades Sociais
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEL	Social and Emotional Learning
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
1.1 OBJETIVOS .....	25
<b>1.1.1 Objetivo geral</b> .....	<b>25</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos</b> .....	<b>25</b>
1.2 ESTRUTURA DA TESE .....	26
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO</b> .....	<b>27</b>
2.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) .....	27
<b>2.1.1 Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional</b> .....	<b>34</b>
<b>2.1.2 Programas de intervenção voltados ao desenvolvimento socioemocional</b> .....	<b>40</b>
2.2 PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES/MEC) .....	43
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>55</b>
3.1 VYGOTSKY E AS INTERLOCUÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL .....	55
3.2 BRONFENBRENNER E A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	59
3.3 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: CASEL .....	65
3.4 CURRÍCULO SOCIOEMOCIONAL: O QUE ABORDAM OS DOCUMENTOS NORTEADORES? .....	72
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>98</b>
4.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	98
4.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	101
<b>4.2.1 Estudo 1</b> .....	<b>101</b>
<b>4.2.2 Estudo 2</b> .....	<b>106</b>
4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS .....	106
4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	107
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>108</b>
5.1 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 1: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL .....	111
5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 2: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....	121

5.3 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 3: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SE SENTEM PREPARADOS E AMPARADOS PELA ESCOLA .....	132
5.4 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 4: TEMAS CENTRAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	161
<b>6 DISCUSSÃO DOS ACHADOS .....</b>	<b>168</b>
<b>7 APLICATIVO DIÁRIO DAS EMOÇÕES .....</b>	<b>186</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>211</b>
<b>ANEXO 1 – TEACHERS’S PERCEPTIONS OF SCHOOLING SOCIO-EMOTIONAL NEEDS INVENTORY (MOREIRA <i>ET AL.</i>, 2013) – VERSÃO ORIGINAL .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO 2 – TEACHER SEL BELIEFS SCALE (BRACKETT <i>ET AL.</i> 2012) – VERSÃO ORIGINAL.....</b>	<b>222</b>
<b>ANEXO 3 – INVENTÁRIO PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS NECESSIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE ENSINO – VERSÃO APLICADA NOS PROFESSORES .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO 4 – ESCALA DE APRENDIZAGEM SOCIAL E EMOCIONAL (ASE) PARA PROFESSORES .....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL .....</b>	<b>228</b>
<b>ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA ASSINADO PELA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXO 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>234</b>
<b>ANEXO 9 – TERMO DE ABERTURA DO PROJETO.....</b>	<b>236</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu interesse pelo estudo do tema da aprendizagem socioemocional justifica-se tanto por uma escolha pessoal como por minha trajetória acadêmica e profissional. A preocupação com o desenvolvimento infantil nos seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais faz parte da minha caminhada acadêmica desde que iniciei a graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no ano de 2003. Na época, já era forte meu interesse pela articulação da Psicologia com a Educação.

Após a graduação em Psicologia, e já atuando como psicóloga escolar em escolas de educação infantil e de ensino fundamental particulares da cidade de Porto Alegre, ingressei no mestrado em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de investigar o que as professoras da educação infantil pensavam sobre o desenvolvimento moral dos seus estudantes. Na época, o trabalho teve como referencial teórico os estudos de Piaget e a epistemologia genética.

Após a defesa da dissertação em 2012, investi em minha prática profissional e no trabalho nas escolas de educação básica. O nascimento dos meus dois filhos também demandou minha atenção e cuidado, sendo meu foco nesse período. Ambos influenciaram minha decisão em retornar à academia para realizar o doutorado, assim como na escolha do meu tema de pesquisa. Como aprendo com eles a cada dia!

Iniciei a trajetória no doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na PUCRS em 2019, depois de 15 anos atuando na área da educação como psicóloga escolar. No ano seguinte, em 2020, em meu segundo ano de doutorado, vivemos uma situação que ficará marcada na história da humanidade e da educação mundial: a pandemia da covid-19<sup>1</sup> e a necessidade de isolamento social. Os primeiros casos de covid-19 no Brasil foram identificados em meados de fevereiro de 2020. Em razão das ações de prevenção ao risco de contágio e do cumprimento às orientações dos órgãos de saúde competentes, todas as atividades presenciais nas instituições de ensino do Rio Grande do Sul foram suspensas no dia 17 de março de 2020. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), até 2 de maio de 2020, estimava-se que quase 1 bilhão e meio de estudantes teriam sido afetados com essa medida, impactando aproximadamente 80% do total de alunos matriculados no mundo, sendo que 150 países estavam com suas escolas e faculdades fechadas.

---

<sup>1</sup> Sigla do inglês *corona virus disease*.

A partir da imposição desse novo contexto, houve um impacto significativo no campo da educação, fazendo com que as instituições de ensino adaptassem alguns paradigmas educacionais. Desse modo, a sala de aula presencial deu espaço a outras dinâmicas, sendo que as equipes pedagógicas e diretivas passaram a buscar alternativas para que os estudantes continuassem aprendendo e recebendo materiais organizados e planejados, contemplando a carga horária curricular que seria ministrada presencialmente e abordando, na medida do possível, os conteúdos previstos para o ano letivo. Os professores e equipe pedagógica, na qual me incluo, apesar de não estarem fisicamente no espaço da escola, seguiram atuantes e disponíveis, planejando, desenvolvendo atividades e atendendo os estudantes em diferentes plataformas digitais, por meio de videoaulas e aulas on-line, de acordo com a realidade de cada nível de ensino e faixa etária.

Sabe-se, entretanto, que nenhuma alternativa substituiu a presença e a interação diária dos professores com os estudantes. Contudo, o estudo domiciliar foi a possibilidade encontrada e, sobretudo, orientada em Parecer n. 001/2020, do Conselho Estadual de Educação (RS, 2020) e na Medida Provisória n. 934/2020 do governo federal (BRASIL, 2020a), para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse acontecendo por meio de atividades, a fim de que se consolidasse a carga horária prevista para o ano letivo.

A escola desempenha um papel fundamental na sociedade, tanto no que se refere à aprendizagem de competências cognitivas como de espaço significativo onde as trocas sociais ocorrem proporcionando experiências para a aprendizagem socioemocional, tendo como eixo norteador o objetivo n. 4 do desenvolvimento sustentável (ODS 4), que procura assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Diante disso, nesse momento de crise e de isolamento social devido à situação de pandemia mundial, a escola não se absteve de continuar desempenhando o seu papel. Nóvoa (2020) sinaliza que não podemos, enquanto profissionais da educação, abandonar os alunos, sinalizando a necessidade das trocas sociais, dos vínculos afetivos e do contato com a escolarização formal, mesmo que a distância.

Para tanto, muitas escolas lançaram mão de recursos tecnológicos. O uso da tecnologia não é uma novidade na educação básica, visto ser mais um recurso que auxilia professores nas suas aulas presenciais. Porém, oferecer aulas na modalidade a distância foi sim algo novo e desafiador, principalmente se tratando de crianças pequenas da educação infantil e do ensino fundamental. Em um país que tem como característica a desigualdade social, oferecer aulas on-line tornou-se ainda mais desafiador. E quanto aos estudantes que não possuem acesso à internet? Que não têm computador ou outras ferramentas digitais em um contexto no qual falta

comida, moradia adequada, necessidades básicas? Foram necessários planejamento e atendimento diferenciado para esses estudantes, visto que se correria o risco de não terem o suporte adequado e não darem continuidade às suas aprendizagens, o que infelizmente aconteceu, especialmente na escola pública. Nóvoa (2020) chama atenção para a necessidade de olharmos para as crianças e jovens mais vulneráveis, que não possuem redes de apoio, equipamento ou acesso a ferramentas digitais. Esse tem sido um grande desafio!

Muitas das consequências desse vírus serão perceptíveis apenas a médio e/ou longo prazo. Crianças e jovens ficaram quase dois anos privados da convivência com os pares e das rotinas escolares. Muitos estabelecimentos de ensino não conseguiram se manter e acabaram por fechar, principalmente escolas de educação infantil de pequeno porte, gerando forte desemprego e reflexos econômicos.

Diante de tantas mudanças e tantos impactos gerados pela situação de pandemia – econômicos, educacionais, do sistema de saúde, nunca foi tão importante discutir sobre o tema da aprendizagem socioemocional como agora, sendo esse o eixo central da minha tese. O Parecer CNE/CP n. 11/2020, de 7 de julho de 2020, que propõe orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, ressalta que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos que podem se prolongar por um longo período. De acordo com o documento, estudos indicam que, quanto mais tempo os estudantes socialmente vulneráveis estiverem fora da escola, maior será o retrocesso em sua aprendizagem e maior a probabilidade de aumento do abandono escolar (BRASIL, 2020b).

No retorno às aulas presenciais após período de isolamento, o Parecer CNE/CP n. 11/2020 orientou, entre outros pontos, o acolhimento dos estudantes e o cuidado com os aspectos socioemocionais deles, além da formação e capacitação de professores e funcionários com foco nas questões socioemocionais (BRASIL, 2020b). Nessa perspectiva, os professores também precisam ser olhados e cuidados, já que têm sido bastante exigidos pelas instituições de ensino e vêm se reinventando em suas práticas pedagógicas; muitos deles seguem cansados e estressados com as novas demandas.

Diante desse contexto, o presente projeto de tese tomou ainda mais relevância ao discutir sobre o desenvolvimento socioemocional de estudantes e professores da educação básica. Como profissional que atua na educação, espero que esse período tão desafiador tenha sido uma oportunidade de oferecer às crianças e aos jovens exemplos de solidariedade, respeito ao próximo, cooperação e empatia, habilidades fundamentais no século 21.

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os aspectos cognitivos da aprendizagem, como o desempenho em testes e provas de conhecimento relacionados a conteúdos tradicionais como leitura, escrita e matemática, sempre tiveram destaque nos currículos escolares. De acordo com Goleman (2012), o lugar dos sentimentos e das emoções na vida mental foi, ao longo dos anos, pouco explorado nas pesquisas acadêmicas, sendo que apenas nas últimas décadas vem recebendo maior interesse do meio científico.

No que diz respeito ao campo da educação, a visão dualista mente-corpo e a falta de uma abordagem desenvolvimentista presentes no século passado (DAMÁSIO, 2012) vêm se modificando nos últimos anos. Delors *et al.* (2010), em importante material elaborado para a UNESCO, afirmam que a educação do século 21 deve estar embasada em quatro pilares para que o estudante esteja mais bem preparado a fim de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, são eles: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Urge a necessidade de os currículos escolares contemplarem a aprendizagem do “ser” e do “conviver”, também conhecida na literatura como *soft skills* ou competências socioemocionais. Esses pilares consistem em:

*Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

*Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades do indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, características físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS *et al.*, 2010, p. 102, grifos do original).

Um recente relatório global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022) apresenta propostas colhidas durante dois anos, as quais contaram com a participação de diversos países, em um movimento mundial de pensar a educação em 2050 e além. O relatório convoca um novo contrato social que “deve reforçar a educação como um esforço público, um compromisso social compartilhado, um dos direitos humanos mais importantes e uma das responsabilidades mais importantes do Estado e dos cidadãos” (UNESCO, 2022, p. 45). Esse novo contrato está apoiado em valores como cooperação, solidariedade e na capacidade de estudantes e professores trabalharem juntos para realizar as transformações necessárias, tanto em si mesmos como em seu ambiente. Isso implica proporcionar o desenvolvimento das

[...] capacidades que tornam os estudantes pensadores e realizadores autônomos e éticos. Significa equipá-los para colaborar com os outros e desenvolver sua capacidade de ação, responsabilidade, empatia, pensamento crítico e criativo, juntamente com uma ampla gama de habilidades sociais e emocionais (UNESCO, 2022, p. 45).

No que se refere ao contexto brasileiro, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), tem-se tensionado a necessidade de as escolas da educação básica atuarem na formação integral dos estudantes, a qual também compreende a dimensão ética e moral, abrangendo o campo das relações sociais, dos aspectos emocionais e da cidadania (SANTOS; MACCARI; JORDAN, 2017). Diante disso, a escola passa a ser vista como mediadora no desenvolvimento de competências para a vida, uma vez que o mundo contemporâneo exige que as crianças e jovens tornem-se cidadãos conscientes e participativos, trabalhadores éticos e produtivos, assim como seres humanos capazes de fazer boas escolhas e de transformar o meio em que vivem (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

Nas últimas décadas, diversos estudos internacionais têm surgido sobre a temática do desenvolvimento socioemocional (COELHO; SOUZA; MARCHANTE, 2014). Entretanto, na realidade brasileira, apenas nos últimos anos os pesquisadores têm se voltado a estudar o assunto (CARVALHO; SILVA, 2017). Ainda que se mostre de suma importância, o campo de estudo do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar brasileiro é relativamente novo se comparado a outras áreas de pesquisa em educação. Observa-se que iniciativas têm sido tomadas em algumas escolas, por exemplo, a elaboração de uma matriz socioemocional em uma grande escola particular da cidade de Porto Alegre (SANTOS; MACCARI; JORDAN, 2017). Porém, percebe-se que essas iniciativas ainda são pontuais e isoladas.

O trabalho com aprendizagem socioemocional nas escolas está intimamente relacionado ao sucesso acadêmico (CASEL, 2003) e são indicadores de saúde, pois reduzem o risco de comportamentos prejudiciais, hostis e agressivos (TACLA *et al.*, 2014). Também auxilia no trabalho de prevenção e no fortalecimento de relações saudáveis no ambiente escolar, diminuindo situações de desrespeito, intolerância e bullying. Nesse sentido, acredita-se que o investimento na aprendizagem socioemocional dos estudantes auxilia na diminuição das situações de conflitos nas escolas e em resoluções mais pacíficas e positivas.

Outro dado que chama atenção e que auxilia a pensar na necessidade de as instituições de ensino investirem no desenvolvimento socioemocional de seus estudantes é o fato de crianças e jovens passarem cada vez mais tempo nas escolas em comparação com épocas anteriores. Algumas gerações atrás, a maioria das crianças passava apenas alguns anos na

escola, porém essa realidade foi se modificando ao longo dos anos. Com a Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018), que define as diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, existe a necessidade de as crianças, a partir de 4 anos de idade, serem matriculadas em instituições de educação infantil, assim como dos órgãos governamentais garantirem a oferta de vagas públicas, gratuitas e de qualidade a crianças e jovens dos 4 aos 17 anos de idade, sendo considerado um direito da criança.

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), o Censo Escolar de 2018 – ano da homologação da resolução citada anteriormente, divulgou que foram registradas 8,7 milhões de crianças matriculadas em creches e pré-escolas e 48,5 milhões de jovens matriculados na educação básica (do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio). Além disso, estudos demonstram que as crianças pequenas ingressam ainda mais cedo em creches e pré-escolas, tendo apenas três ou quatro meses de vida (BRESSANI; BOSA; LOPES, 2007; MOREIRA; BIASOLI-ALVES, 2007), por diversos motivos, tais como: necessidade de trabalho dos pais e/ou responsáveis; convivência com outras crianças da mesma faixa etária – ampliando as relações e promovendo a socialização dos pequenos; estímulos e atividades diferenciadas oferecidas pelas instituições de ensino e que são distintas das oferecidas pelas famílias.

Crianças e jovens necessitam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais dinâmico, imprevisível e exigente. Aqueles capazes de se adaptar e de responder com flexibilidade aos desafios sociais, econômicos e tecnológicos do século 21 têm mais chances de obter sucesso nos seus projetos de vida. Além disso, as competências socioemocionais têm impactado também nas habilidades necessárias para o mercado de trabalho. De acordo com o *The Future of Jobs Employment Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution: Global Challenge Insight Report* (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016), o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico, as mudanças socioeconômicas e demográficas têm transformado as indústrias e os modelos de negócio, impactando nas habilidades que os empregadores buscam em seus colaboradores. Além das *hard skills* e das qualificações formais, os empregadores estão igualmente preocupados com habilidades práticas relacionadas ao trabalho ou competências que os funcionários atuais devem ser capazes de lançar mão para realizar as múltiplas tarefas relacionadas ao trabalho com sucesso. A inteligência emocional, de acordo com o relatório elaborado em 2016, estaria entre as 10 habilidades necessárias para o trabalho projetadas para o ano de 2020.

Habilidades sociais como capacidade de negociação, persuasão, inteligência emocional e capacidade de treinar e ensinar outras pessoas vêm sendo mais necessárias do que habilidades técnicas, como conhecimentos de programação ou operação de equipamentos na indústria (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016). Especialmente em cargos de liderança, mas também para alcançar promoções e crescimento dentro das empresas, qualidades como autoconsciência, manejo de emoções e capacidade de empatia são qualidades almejadas nos profissionais (GOLEMAN, 2012). Nesse sentido, a valorização da inteligência emocional como uma importante habilidade para o trabalho vem crescendo nos últimos anos (CRISTÓVÃO; CANDEIAS; VERDASCA, 2017) em diferentes áreas de atuação e mercados.

Diante desse panorama, a presente tese tem como pergunta norteadora: “Para que os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuem no sentido de promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, o que se faz necessário?”.

Os objetivos da tese são descritos a seguir.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

Investigar as concepções de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre aprendizagem socioemocional e como trabalham com essa temática na escola que atuam.

### 1.1.2 Objetivos específicos

1. Investigar quais são as concepções de aprendizagem socioemocional dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano);
2. Analisar quais são as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes;
3. Investigar se os professores se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com a aprendizagem socioemocional;
4. Propor, com base nas necessidades encontradas, temas centrais para formação continuada de professores.

## 1.2 ESTRUTURA DA TESE

Diante do exposto, apresenta-se a tese intitulada **Aprendizagem socioemocional: um olhar dos professores da educação básica**, constituída por oito capítulos, sendo o primeiro a Introdução, que já faz parte desta escrita inicial. Ele contempla, além da Introdução, a apresentação da temática, a questão norteadora da tese, o objetivo geral e os objetivos específicos. No segundo capítulo, Estado do Conhecimento, apresenta-se as dissertações e teses encontradas sobre a temática investigada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entre os anos de 2015 e 2019. Com o objetivo de complementar a compreensão do fenômeno investigado, realizou-se um levantamento de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES, dentro do mesmo período, publicações que também são apresentadas e discutidas no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico adotado na tese, sendo Lev Vygotsky, Urie Bronfenbrenner e os estudos de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) como principais pressupostos que perpassam o trabalho. Além disso, discute-se alguns documentos centrais que vêm norteando o investimento no desenvolvimento da aprendizagem socioemocional no contexto escolar brasileiro, tendo como destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018b).

No quarto capítulo, apresenta-se a opção metodológica adotada, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os instrumentos aplicados na pesquisa de campo, os procedimentos adotados para a coleta de dados e para a análise deles. No quinto capítulo, apresenta-se a análise dos dados conectando-os com os quatro objetivos específicos da tese. No sexto capítulo, discute-se os achados da pesquisa à luz da teoria.

No sétimo capítulo, apresenta-se o desenvolvimento de um aplicativo direcionado aos estudantes do 1º e 2º ano dos Anos Iniciais, que visa estimular o reconhecimento e a compreensão das emoções por meio da autoavaliação. Trata-se de um produto extra e de caráter técnico, que surgiu a partir da parceria com a Agência Experimental de Engenharia de Software da PUCRS.

Por fim, no oitavo capítulo, contemplam-se as Considerações Finais da tese, nas quais procura-se destacar algumas reflexões.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

### 2.1 BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Com o objetivo de conhecer melhor o campo de estudos sobre a temática do desenvolvimento e aprendizagem socioemocional, utilizou-se dos princípios do Estado do Conhecimento para realizar um levantamento dos estudos e pesquisas nacionais recentes. Para tanto, realizou-se inicialmente um levantamento de teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação envolvendo a temática estudada, tendo como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da busca das teses e dissertações, foi possível examinar a produção discente mais recente. Em um segundo momento, com o intuito de ampliar os achados e aprofundar o conhecimento e a análise do campo, realizou-se um levantamento de artigos publicados em revistas brasileiras no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O levantamento dos artigos contribuiu para averiguar as produções dos pesquisadores sobre a temática investigada. A seguir, descreve-se os passos do Estado do Conhecimento adotados, assim como os resultados encontrados nos dois levantamentos realizados.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

Estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica em determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Pautada nos princípios de Estado do Conhecimento, buscou-se como fonte principal de informações a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A Biblioteca Digital integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. O corpus de análise constituiu-se por 11 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado desenvolvidas em programas de pós-graduação nacionais.

A coleta de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizada no dia 09/03/2020. Foram utilizadas as palavras-chave “desenvolvimento socioemocional”, “competência socioemocional” e “aprendizagem socioemocional” como descritores, o recurso da busca foi avançado e os resultados ordenados por relevância, no período entre os anos de

2015 e 2019, visando assim encontrar as pesquisas mais recentes nesse campo temático, no caso, últimos cinco anos. Desse modo, foram encontrados inicialmente 45 trabalhos, sendo selecionados 16 no banco de dados mencionado. Vinte e nove estudos foram descartados por não estarem relacionados ao contexto escolar, por exemplo, estudo que buscou compreender as relações familiares e o desenvolvimento socioemocional de crianças que vivem sob acolhimento institucional (GUERRA, 2017); estudo voltado ao universo corporativo (PETRY, 2019); efeitos da vinculação mãe e filho sobre o desenvolvimento infantil (SILVA, 2017); e estudo voltado a analisar o desenvolvimento socioemocional em curso de graduação de Enfermagem (LIMA, 2017). No Quadro 1, são apresentadas as etapas de busca e seleção de estudos científicos (teses e dissertações) a serem analisados, tendo o propósito de responder ao problema de pesquisa:

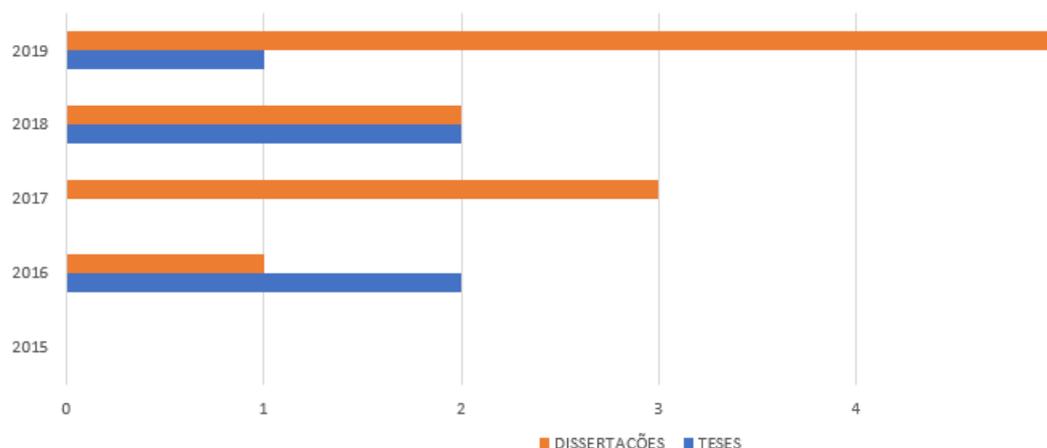
Quadro 1 – Teses e dissertações sobre desenvolvimento socioemocional, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2015-2019

<b>DESCRITORES</b>	<b>TIPO DE BUSCA</b>	<b>TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS</b>	<b>TESES E DISSERTAÇÕES UTILIZADAS</b>
desenvolvimento socioemocional <b>ou</b> competência socioemocional <b>ou</b> aprendizagem socioemocional	Avançada – todos os campos	45	16

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sendo assim, foram selecionados ao todo 16 teses e dissertações, sendo 11 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, todos relacionados à temática pesquisada, constituindo o corpus de análise. Ao serem divididas por ano de publicação, observa-se que, em 2015, não se encontrou nenhum trabalho; em 2016, foram identificadas 1 dissertação e 2 teses; em 2017, foram encontradas 3 dissertações; em 2018, 2 dissertações e 2 teses e, em 2019, 5 dissertações e 1 tese, o que demonstra um interesse crescente nos últimos cinco anos em relação ao estudo do desenvolvimento socioemocional no contexto escolar, tendo seu ápice no ano de 2019, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de teses e dissertações no período de 2015-2019 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico mostra maior número de dissertações em comparação com o número de teses, 11 e 5 respectivamente, o que sugere que nem todos os pesquisadores que se debruçam a estudar o tema do desenvolvimento socioemocional estão seguindo seus estudos a nível de doutoramento. Com os resultados obtidos por meio da metodologia do Estado do Conhecimento, também foi possível identificar as regiões brasileiras que vêm, ao longo dos últimos cinco anos, realizando estudos e pesquisas sobre a temática do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. A Tabela 1 expõe o número de teses e de dissertações distribuído entre as cinco regiões do país.

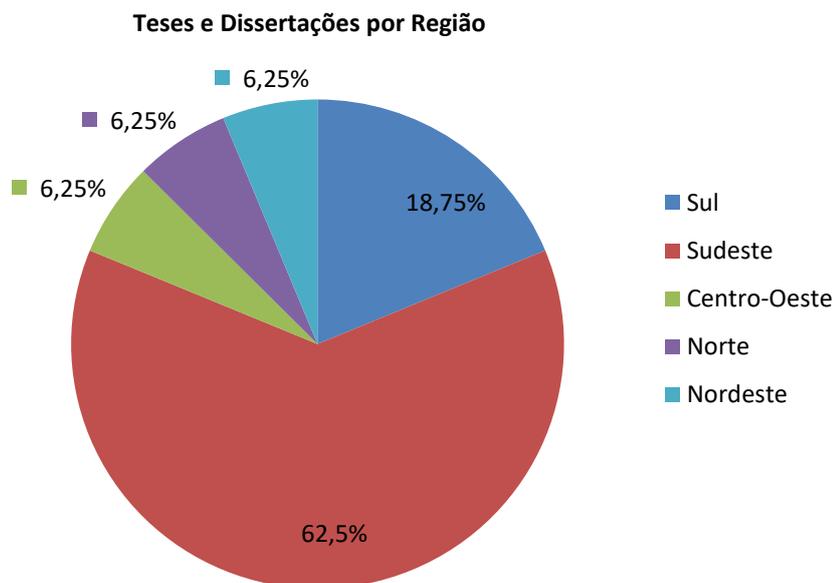
Tabela 1 – Número de teses e dissertações distribuídas por região do país

	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	NORTE	NORDESTE
Dissertações	2	6	1	1	1
Teses	1	4	-	-	-
Total	3	10	1	1	1

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

É possível verificar que as produções a nível de pós-graduação stricto sensu concentram-se na região Sudeste do país, com 10 trabalhos ao todo. A região Sul do país vem em seguida com 3 trabalhos. As regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste são as que menos desenvolveram, entre os anos de 2015 e 2019, estudos sobre a temática investigada, tendo apenas 1 trabalho cada. O Gráfico 2 evidencia o percentual de trabalhos por região.

Gráfico 2 – Percentual de teses e dissertações distribuídas por região do país



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do Estado do Conhecimento, também foi possível verificar os programas de pós-graduação nos quais os estudos foram desenvolvidos, a saber: Programa de Pós-Graduação em Design (1); Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (1); Programa de Pós-Graduação em Letras (1); Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (1); Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (2); Programa de Pós-Graduação em Educação (5); Programa de Pós-Graduação em Psicologia (5). Os dados demonstram que o tema do desenvolvimento socioemocional faz parte, preferencialmente, do campo de conhecimento da Psicologia e da Educação, apresentando maior número de pesquisas, porém, não é exclusivo dessas áreas do conhecimento, sendo também encontrados estudos no campo da Administração, das Letras e do Design, por exemplo.

Da mesma forma, foi possível realizar um levantamento quanto ao tipo de pesquisa desenvolvida pelos pesquisadores: qualitativa ou quantitativa; e quanto ao referencial teórico adotado pelos autores. A título de curiosidade, das 16 teses e dissertações encontradas, 15 são trabalhos desenvolvidos por pesquisadoras do sexo feminino, sendo apenas 1 trabalho desenvolvido por pesquisador do sexo masculino. O Quadro 2 expõe os achados:

Quadro 2 – Título do trabalho, tipo de pesquisa e referencial teórico adotado pelos autores

N.	REFERÊNCIA	TIPO DE PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO
1	SANTOS, J. P. <b>Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil.</b> Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.	Quantitativa	Habilidades Sociais (Del Prette e Del Prette).
2	SCHORN, S. C. <b>Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos:</b> um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.	Qualitativa de natureza descritivo-exploratória	Wallon e Vygotsky.
3	CASALI, I. G. <b>Programa de Habilidades Sociais com pais e professores:</b> efeitos sobre educadores e crianças escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.	Quantitativa	Habilidades Sociais (Del Prette e Del Prette).
4	VAZ, A. F. C. <b>Ansiedade e competência socioemocional de pré-escolares:</b> compreendendo os efeitos de um programa de intervenção. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.	Quantitativa	Habilidades Sociais (Del Prette e Del Prette).
5	FERREIRA, M. P. <b>Educação:</b> prevenção da violência contra as mulheres? Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.	Qualitativa Pesquisa bibliográfica	Materialismo histórico-dialético (Karl Marx).

N.	REFERÊNCIA	TIPO DE PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO
6	LÓPEZ, C. H. <b>Autorreflexão para uma consciência do clima relacional em sala de aula:</b> estudo de caso com professores de Língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.	Qualitativo Estudo de caso	Autorreflexão na docência – Dewey; Carr e Kemmis; Zwozdiak-Myers; clima relacional como elemento facilitador da aprendizagem – Abreu e Masetto; Rogers; Arnold.
7	CARDOSO, A. S. <b>Análise conceitual do termo socioemocional em Psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho.</b> Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.	Qualitativa	Dissertação disponível incompleta. Artigos ainda não publicados até a data da coleta.
8	SILVA, A. P. M. <b>Gênero, habilidades e resultados educacionais.</b> Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.	Quantitativa	Cunha e Heckman. Paralelo entre economia e psicologia.
9	WILLEMSSENS, B. <b>Competências socioemocionais:</b> efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.	Quantitativa	<i>Big Five</i> (Cinco Fatores de Personalidade).
10	CAVALCANTE, A. P. H. <b>Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais.</b> Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.	Qualitativa Estudo de caso	Habilidades Sociais (Del Prette e Del Prette).

N.	REFERÊNCIA	TIPO DE PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO
11	ALMEIDA, C. R. S. <b>Modelo de saúde socioemocional:</b> avaliação da saúde mental positiva em adolescentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.	Quantitativa	Tradução e adaptação do Social and Emotional Health Survey – Secondary para o português brasileiro.  Dissertação disponível incompleta. Artigos ainda não publicados até a data da coleta.
12	LOUREIRO, M. M. <b>Design para um aprendizado socioemocional:</b> experiências no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.	Qualitativa de natureza descritivo-exploratória	Paradigma da complexidade – Edgar Morin; prática reflexiva – Donald Schon; aprendizagem por meio de projetos – Fernando Hernández.  <i>Design Thinking.</i>
13	BELLI, A. A. <b>Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais.</b> Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.	Qualitativa	Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon.
14	PALUDETO, S. P. <b>Teoria da Mente e Empatia:</b> um estudo com crianças pré-escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.	Mista (qualitativa e quantitativa)	Teoria da Mente.

N.	REFERÊNCIA	TIPO DE PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO
15	GUBANY, L. M. <b>Teoria da mente e contação de histórias:</b> intervenção com crianças pré-escolares. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.	Mista (qualitativa e quantitativa)	Teoria da Mente.
16	SILVA, M. M. <b>A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.</b> Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.	Qualitativa	Psicologia histórico-cultural e materialismo histórico-dialético.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Posteriormente à seleção do corpus de análise, foi realizada uma leitura flutuante dos estudos para a identificação e organização das bibliografias, tal como a anotada, a sistematizada e a categorizada, conforme mencionadas por Morosini, Nascimento e Nez (2021). Para finalizar a etapa referente à organização dos dados, foi elaborado um quadro sobre a bibliografia categorizada, para isso foi preciso realizar um reagrupamento da bibliografia sistematizada segundo o critério: temas abordados. Sendo assim, definiu-se duas categorias, que serão exploradas a seguir: (a) Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional; (b) Programas de intervenção voltados ao desenvolvimento socioemocional.

### 2.1.1 Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional

Nesta categoria, discutir-se-á os trabalhos envolvendo dissertações e teses que se referem às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais dos estudantes. Observa-se que grande parte dos estudos que serão aqui apresentados envolvem o público da educação infantil.

A dissertação de Santos (2019) procurou investigar o repertório de habilidades sociais educativas de duas professoras da educação infantil para contar histórias, avaliando, para tanto, seu desempenho na atividade e o impacto da adoção de fichas de orientação para uso de livros de literatura infantis. Em seu estudo, a utilização de fichas de orientação teve impacto no

desempenho das professoras participantes no que se refere às suas habilidades sociais educativas (HSE). Houve aumento na frequência e na variabilidade de HSE adotadas por elas, ou seja, passaram a adotar comportamentos que antes não demonstravam a partir do uso da ficha de orientação, por exemplo, como organizar a sala de aula para a atividade e utilizar recursos complementares ao livro. Para a autora, o uso das fichas também contribuiu para o engajamento das professoras com a tarefa.

Para Santos (2019), as histórias infantis são uma ferramenta importante para a promoção de habilidades sociais em crianças pequenas, contribuindo com o seu crescimento interpessoal. Entretanto, o uso de livros como estratégia para a promoção do desenvolvimento socioemocional pode tornar-se mais efetivo, de acordo com a autora, se for acompanhando de capacitação de professores para que explorem toda a potencialidade da ferramenta dentro da rotina escolar das crianças, enfatizando ações planejadas e conectadas com o currículo.

A contação de histórias também foi a estratégia adotada por Gubany (2019, p. 10) para estimular a Teoria da Mente em crianças pequenas, que, por sua vez, “contribui no desenvolvimento socioemocional, pois compreender estados mentais como desejos, emoções e crenças auxiliam na compreensão de si e dos outros”. Para tanto, a autora avaliou o efeito de dois procedimentos de contação de histórias sobre o desempenho de tarefas que avaliam a Teoria da Mente, a saber: contação de histórias com o apoio de fantoches e contação apenas com o uso dos livros. Participaram do estudo 13 crianças de, aproximadamente, 4 anos de idade de uma escola de educação infantil. Após cinco sessões, o grupo que teve a intervenção de contação de histórias com a representação de fantoches apresentou crescimento um pouco maior em comparação com o grupo que contou apenas com o apoio dos livros, apontando algumas vantagens de se utilizar esse tipo de abordagem com crianças pequenas.

Paludeto (2016) também utilizou a Teoria da Mente como base teórica para compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento socioemocional. Para tanto, procurou estudar a relação entre o desenvolvimento da Teoria da Mente e a empatia, entendendo que são habilidades integrantes do desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo da criança.

Diversas variáveis no desenvolvimento sociocognitivo da criança estão relacionadas à teoria da mente, entendida como a habilidade de atribuir estados mentais aos outros e a si mesmo, sendo que uma dessas variáveis que pode estar associada é a empatia [...]. A teoria da mente e a empatia devem ser vistas como processos fundamentais no desenvolvimento sociocognitivo da criança, pois podem favorecer o estabelecimento e a manutenção das relações interpessoais (PALUDETO, 2016, p. 41).

Participaram do estudo de Paludeto (2016) 40 crianças da educação infantil com idades entre 3 e 6 anos, que responderam a diversas tarefas de Teoria da Mente e empatia. Os resultados demonstraram que as crianças mais velhas que participaram do estudo tiveram um desempenho melhor em Teoria da Mente e em empatia, estando relacionados ao avanço do desenvolvimento cognitivo. Apesar de a autora verificar correlação entre empatia e Teoria da Mente, sugere que novos estudos devem ser feitos sobre a temática. Afirma que quanto mais cedo a Teoria da Mente for estimulada por pais e professores, mais benefícios pode trazer às crianças, assim como trocas mais empáticas entre o grupo de iguais.

Ainda no que se refere às práticas pedagógicas, López (2019) realizou um estudo com o objetivo de verificar o papel do professor de língua estrangeira no clima socioemocional de suas aulas por meio da autorreflexão de sua práxis. Para a autora, “o papel do professor é ser o mediador das interações que acontecem em sala e, por conseguinte, o principal responsável pelo clima relacional que se estabelece nas aulas” (LÓPEZ, 2019, p. 11). Participaram da pesquisa cinco professores de língua estrangeira, que responderam ao instrumento elaborado pela autora chamado de “Guia de autorreflexão para professores de língua estrangeira”. Foi constatado que o uso desse guia possibilitou aos professores repensarem sua postura e suas ações em sala de aula, visando potencializar o aprendizado dos estudantes.

Isso revela que eles [professores], em primeiro lugar, compreendem como relevante esse clima saudável e positivo, mas também que se sentem responsáveis por propiciá-lo. Com suas respostas se evidencia uma consciência a respeito do potencial que eles têm de induzir inúmeras dinâmicas e interações que favoreçam esse ambiente de modo a utilizar essa dimensão afetiva inerente ao ser humano em favor da aprendizagem (LÓPEZ, 2019, p. 69).

A autora chama atenção para a formação continuada do corpo docente. Da mesma forma, Cavalcante (2018) destacou em sua dissertação a necessidade de investimento em formação continuada dos educadores com foco no manejo de situações de conflitos entre crianças da educação infantil. Para a autora, professores socialmente competentes entendem os conflitos que surgem entre crianças como oportunidade de aprendizagem socioemocional para os pequenos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Belli (2016) procurou investigar um grupo de professores na análise e no desenvolvimento de uma situação-problema na aula de Matemática, tendo como pano de fundo as competências socioemocionais e a resolução de problemas. Participaram do estudo três professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que propuseram uma situação-problema (história matemática) em sala de aula, a qual foi pensada e elaborada a partir de um

grupo de estudos e de discussão sobre o tema das competências socioemocionais e resolução de problemas realizado durante nove encontros entre os professores e a pesquisadora. No dia da aplicação do problema de Matemática por parte dos professores em sala de aula, ele foi resolvido em duplas ou em pequenos grupos pelos estudantes. A autora apontou o ensino de Matemática como uma oportunidade ímpar para estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Além disso, chamou atenção para a necessidade de formação continuada dos professores, pois considera que trabalhar com a educação socioemocional dos próprios educadores pode contribuir com sua prática pedagógica, refletindo em melhor manejo das situações de conflitos no ambiente escolar e no gerenciamento de situações estressantes.

Ainda ao que se refere à prática docente a ao trabalho em pequenos grupos em sala de aula, Loureiro (2017, p. 13) “buscou aprofundar esse diálogo entre o design e a educação para uma formação geral direcionando a pesquisa para experiências de professores que incluem o processo de ensino-aprendizagem por meio de projetos”. De acordo com a autora:

Acreditamos que há especificidades nos processos de ensino-aprendizagem e nas práticas do campo do Design que contribuem para uma mudança de atitude por meio de uma filosofia colaborativa, ativa e participativa de aprendizagem que deve ser trabalhada desde a formação inicial do processo escolar para que essa mudança possa se concretizar nos trabalhos da vida adulta (LOUREIRO, 2017, p. 12).

Loureiro (2017, p. 13) teve como objeto de pesquisa “práticas educacionais para uma formação geral à luz de um design reflexivo e contextualizado com enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais”, focando na atuação dos professores do ensino fundamental que utilizam, por exemplo, o *Design Thinking* como prática inovadora em suas aulas.

A proposta de ensino por meio de projetos com abordagem do design participativo apresenta um potencial para a experiência por sua característica aberta, flexível, que proporciona aos estudantes a oportunidade de se arriscar e errar para aprender e compreender (LOUREIRO, 2017, p. 40).

A autora propõe, ao longo do texto, reflexões sobre as possibilidades de experiências com o design reflexivo para a aprendizagem socioemocional de estudantes do ensino fundamental.

Ao desenvolver sua tese, Schorn (2018) observou que a inserção das habilidades socioemocionais vem sendo realizada a partir de ações pontuais, ou seja, com pouca integração com o currículo escolar. A percepção da autora corrobora com os achados da presente tese, pois as ações descritas até agora, a partir da análise das teses e dissertações produzidas nos últimos

cinco anos, possuem um tempo e um público limitados, englobando apenas parte dos estudantes e alguns professores das instituições de ensino. Os projetos e/ou estratégias pontuais acabam ficando, muitas vezes, a cargo do interesse dos professores que participam das formações oferecidas. Diante disso, Schorn (2018) propõe que as competências sejam trabalhadas de maneira intencional e sistemática nas escolas por parte da equipe pedagógica e pelo corpo docente, visto a importância da integração dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais para um desenvolvimento integral dos estudantes.

Com uma visão mais ampliada de como o desenvolvimento socioemocional pode afetar o futuro de crianças e jovens, Ferreira (2019), que teve como problema de pesquisa a violência contra a mulher e a discussão do papel da educação como mecanismo de prevenção, sugere que o Estado priorize políticas educacionais que visem à prevenção da violência contra a mulher desde a educação básica. Para tanto, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais pode ser, de acordo com a autora, o caminho para a prevenção da violência doméstica. A partir de uma pesquisa bibliográfica e da análise das políticas públicas vigentes, constatou que a escola é um espaço rico tanto para a implantação de ações de prevenção como para reverter a situação de violência contra a mulher. De acordo com a autora:

No âmbito da Educação Integral, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais pode contribuir para que crianças e jovens melhorem a sua autoconsciência, aprendam a controlar suas emoções, estabeleçam e mantenham relacionamentos positivos, o respeito aos outros, a empatia, enfim, que se tornem capazes de lidar de forma construtiva com as demandas da vida cotidiana, como fatores estressantes e conflitos interpessoais, sem recorrerem a atitudes violentas. Com a adoção de novas atitudes e comportamentos, será possível desconstruir a cultura machista que ainda persiste na sociedade (FERREIRA, 2019, p. 12).

O trabalho de Ferreira (2019) é mais um exemplo de prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais como fator de proteção, no caso, de prevenção da violência contra a mulher. Percebe-se a intenção de avançar da proposição de ações pontuais para um currículo voltado para o desenvolvimento integral dos estudantes da educação básica.

Na tentativa de analisar o currículo escolar, Willemsens (2016) procurou investigar a associação entre desenvolvimento socioemocional e a religiosidade na escola. Para tanto, verificou os efeitos de um currículo que contempla a religiosidade em estudantes de baixa renda e o papel de mediação das competências socioemocionais sobre o desempenho acadêmico deles. A autora utilizou dados de uma pesquisa que contou com a participação de 23.133 alunos da rede pública do Rio de Janeiro. As características socioemocionais analisadas foram

conscienciosidade, estabilidade emocional, amabilidade, abertura a experiências, extroversão e locus de controle interno. Os resultados mostraram que:

A religiosidade na escola contribui para o aumento da abertura a experiências, locus de controle, autoconfiança, autoestima e reflexão. Com menores magnitudes e significância, verificaram-se incrementos também na conscienciosidade e na amabilidade. Os achados sugerem que a religiosidade no âmbito educacional contribui, de forma mais expressiva, para o desenvolvimento socioemocional dos alunos com baixo nível de educação da mãe (WILLEMSSENS, 2016, p. 79).

Em relação ao impacto que a religiosidade possui no desempenho acadêmico dos participantes da pesquisa, a autora observou efeitos positivos da religiosidade na escola sobre as notas de Português e Matemática dos estudantes, sendo uma parte desses efeitos explicada pelas questões socioemocionais. Porém, esse aspecto necessita de maior aprofundamento e estudos futuros (WILLEMSSENS, 2016).

Apenas um trabalho entre os 16 encontrados e que compõem o corpus de análise apresenta uma postura crítica à adoção das competências socioemocionais no currículo das escolas brasileiras. Silva (2018) buscou verificar em sua tese a hipótese de que a inserção de competências socioemocionais no currículo escolar atende ao interesse de perpetuação da situação de exploração da classe trabalhadora por meio da captura da subjetividade dessa classe. A partir da análise de alguns documentos, entre eles a BNCC (MEC, 2018b) e documentos sobre competência socioemocional elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (2015), constatou que estão presentes valores disseminados “por instituições e movimentos que representam interesses privados, como o BID, a OCDE e o IAS [...] alinhando a educação brasileira aos interesses dominantes do cenário internacional que se expressa nas diretrizes elaboradas pela UNESCO” (SILVA, 2018, p. 86-88), ao se referir aos quatro pilares da educação descritos por Delors *et al.* (2010). Em suas palavras,

[...] as competências socioemocionais estabelecem uma cisão entre cognição e afeto, a serviço do esvaziamento da formação nas escolas públicas brasileiras e como estratégia da burguesia para exercer o controle sobre emoções e sentimentos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, responsabilizar os indivíduos pela desigualdade social e por sua própria pobreza (SILVA, 2018, p. 8).

O posicionamento de Silva (2018) não é compartilhado pelos autores adotados na presente tese, visto que o trabalho com o desenvolvimento socioemocional nas escolas de educação básica está justamente voltado para a apropriação de crianças e jovens de suas potencialidades, ao reconhecimento de suas emoções e comportamentos que surgem na relação com os outros, assim como no reconhecimento de suas dificuldades e pontos a melhorar.

Envolve, portanto, um trabalho de autorreflexão e autoconhecimento que visa ao desenvolvimento integral do ser e o respeito às diferenças, tendo como base o protagonismo dos estudantes.

De forma geral, as teses e dissertações analisadas até o momento e que fazem parte da categoria *práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional* trouxeram alguns apontamentos importantes destacados abaixo:

- O uso de diferentes estratégias e recursos como contação de histórias (GUBANY, 2019; SANTOS, 2019) ou resolução de problemas em pequenos grupos de estudantes (BELLI, 2016), para que se tornem ações efetivas, devem estar alinhadas e conectadas ao currículo escolar (SCHORN, 2018);
- Ao eleger as ferramentas para auxílio no desenvolvimento socioemocional em sala de aula, é fundamental que o professor pense na faixa na qual está sendo proposta a atividade. Crianças maiores, por exemplo, tendem a se beneficiar mais de algumas intervenções propostas (PALUDETO, 2016), indicando que o desenvolvimento socioemocional está relacionado ao desenvolvimento cognitivo;
- Observou-se, nos trabalhos analisados, uma escassez de estudos voltados para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio;
- A postura do professor pode favorecer um ambiente socioemocional mais saudável, repercutindo na aprendizagem dos estudantes (LÓPEZ, 2019). Nesse sentido, destaca-se a importância da educação socioemocional do próprio docente (BELLI, 2016);
- A maioria dos trabalhos dessa categoria reforçou a necessidade de investimento na formação continuada de professores.

A seguir, serão apresentados os trabalhos que fazem parte da segunda categoria.

### **2.1.2 Programas de intervenção voltados ao desenvolvimento socioemocional**

A segunda categoria engloba uma dissertação e uma tese desenvolvidas de 2015 a 2019 que visam avaliar programas de intervenção aplicados no contexto escolar brasileiro voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais. O Quadro 3 expõe os trabalhos que fazem parte dessa categoria, os programas de intervenção utilizados pelos autores, o público-alvo e os instrumentos adotados.

Quadro 3 – Teses e dissertações da categoria Programas de Intervenção

REFERÊNCIA	PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	PARTICIPANTES/ PÚBLICO-ALVO	INSTRUMENTOS ADOTADOS
CASALI, I. G. <b>Programa de Habilidades Sociais com pais e professores:</b> efeitos sobre educadores e crianças escolares. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.	Programa de Habilidades Sociais para pais (PHS – Pais) e professores (PGS – Professores)	30 pais e 8 professores dos anos iniciais e seus respectivos filhos/alunos (N=35)	Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR2); Teste de Desempenho Escolar (TDE); Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del Prette); Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE – Pais e IHSE – Prof.); Protocolo de Avaliação Parental (PAP).
VAZ, A. F. C. <b>Aniedade e competência socioemocional de pré-escolares:</b> compreendendo os efeitos de um programa de intervenção. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.	FRIENDS (Austrália)  “Programa Amigos Divertidos”	20 crianças com idades entre 5 e 6 anos	Escala de Ansiedade Pré-escolar (Preschool Anxiety Scale [PAS]) (Spence, Rapee, Macdonald, Ingram); Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]) (Goodman); Escala de Comportamentos Sociais de Pré-Escolares (Kindergarten Behavior Scale) [PKBS]) (Merrel); Inventário de Comportamentos para Crianças/adolescentes 1½ a 5 anos (Child Behavior Checklist [CBCL 1½ a 5 anos]) (Achenbach, Rescorla); Questionário de Validade Social do Friends (Gallegos-Guajardo, Ruvalcaba-Romero, Tamez, Vilegas-Guinea).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Casali (2019) verificou que as práticas educativas de pais e professores, quando favoráveis, são consideradas fatores de proteção do desenvolvimento infantil, minimizando possíveis fatores de risco. Diante disso e da constatação da existência de poucos programas de intervenção voltados aos educadores (pais e professores) no contexto brasileiro, procurou em sua tese avaliar o Programa de Habilidades Sociais para pais (PHS – Pais) e professores (PHS – Professores). A autora verificou, a partir de uma busca bibliográfica, que intervenções envolvendo pais, professores e estudantes são mais eficazes do que aquelas focadas em apenas um ou dois atores dessa tríade. O PHS – Professores adotado por ela contou com 18 sessões de 75 minutos semanais e o PHS – Pais teve 17 sessões de 90 minutos cada, também semanais. Participaram oito professores, 30 pais e seus respectivos filhos/alunos (N=35), organizados em quatro grupos: grupo controle de não intervenção, grupo experimental envolvendo apenas pais, grupo experimental envolvendo apenas professores, e grupo experimental envolvendo pais e professores. Os resultados demonstraram efeitos diretos sobre o repertório de pais e de professores que participaram das sessões, assim como efeitos indiretos sobre o repertório de habilidades sociais e sobre o desempenho acadêmico das crianças cujos pais e professores participaram do programa. Para a autora:

Os resultados sugerem a efetividade do programa e a importância de investir no planejamento de intervenções no ambiente familiar e escolar como forma de contribuir para o desenvolvimento socioemocional de crianças escolares, mesmo enquanto alvos indiretos da intervenção. Programas que incluam intervenção triádica, frequente em pesquisas internacionais, e que avancem em relação às limitações apontadas no presente estudo poderiam fornecer resultados ainda mais robustos na área (CASALI, 2019, p. 18).

A dissertação de Vaz (2018) procurou investigar os efeitos de um programa de intervenção em crianças pré-escolares com foco na diminuição de ansiedade e na promoção da competência socioemocional. O programa de intervenção utilizado pela autora – *Friends* – visa o desenvolvimento socioemocional como estratégia positiva e preventiva de problemas comportamentais, visto que a infância é um período do desenvolvimento importante para a aquisição de comportamentos socialmente habilidosos (VAZ, 2018). De acordo com a autora:

O método *Friends* constitui-se em um programa baseado em evidências científicas e reconhecido pela OMS [...]. O Método *Friends* é um protocolo de intervenção internacional, desenvolvido na Austrália, na década de 90, cujo objetivo principal é o desenvolvimento e a promoção de habilidades socioemocionais, de resiliência e a prevenção de ansiedade e depressão [...]. O protocolo está organizado em 14 encontros de 90 a 120 minutos, sendo 10 encontros de atividades em grupos, dois encontros posteriores de reforço e dois encontros com a comunidade (pais, família estendida, professores e cuidadores) (VAZ, 2018, p. 18).

Com o intuito de verificar a eficácia do programa de intervenção no contexto brasileiro, foi realizada intervenção com 20 crianças de 5 e 6 anos de idade matriculadas em uma escola de educação infantil da rede pública. O estudo demonstrou que a intervenção preventiva possibilita que crianças adquiram um nível suficiente de habilidades, visto pelo aumento significativo nos comportamentos pró-sociais pós-intervenção. Os responsáveis, pais e professora da turma classificaram o programa como eficaz para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, demonstrando satisfação com os resultados. A autora chama atenção para a falta de instrumentos voltados para a avaliação de variáveis comportamentais e socioemocionais em crianças pré-escolares validados para o contexto brasileiro.

De forma sucinta, os dois estudos apresentados na categoria *programas de intervenção voltados ao desenvolvimento socioemocional* destacam a importância de as escolas pensarem em estratégias que envolvam toda a comunidade escolar, ou seja, professores, estudantes e pais, e que visem não apenas à aquisição de habilidades socioemocionais, mas também trabalhem com a prevenção de comportamentos negativos.

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o que está sendo produzido e publicado acerca da temática do desenvolvimento de competências socioemocionais na educação básica, aplicou-se os pressupostos do Estado do Conhecimento também na busca de artigos científicos. O resultado dessa busca será descrito a seguir.

## 2.2 PORTAL DE PERIÓDICOS DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES/MEC)

Pautada nos princípios do Estado do Conhecimento, buscou-se no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) artigos sobre a temática do desenvolvimento socioemocional na educação básica. O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza às instituições de ensino e pesquisa no Brasil produções científicas nacionais e internacionais. De acordo com o site da instituição, ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

A coleta de dados foi realizada no dia 16/05/2020. Foram utilizados os mesmos descritores adotados na coleta anterior, a saber: “desenvolvimento socioemocional”, “competência socioemocional” e “aprendizagem socioemocional”. O recurso da busca foi a avançada, ordenada por relevância, no período entre os anos de 2015 e 2019. Desse modo,

foram encontrados 132 trabalhos, sendo selecionados 22 no banco de dados mencionado. Os trabalhos descartados justificam-se pelos mesmos critérios adotados na busca anterior, por exemplo, não estarem relacionados ao desenvolvimento de competências na educação básica. Em uma primeira análise, foi possível perceber um número superior de artigos encontrados se comparado com o número de teses e dissertações. Na Tabela 2, são apresentadas as etapas de busca e seleção de estudos científicos (artigos) a serem analisados, tendo o propósito de responder ao problema de pesquisa:

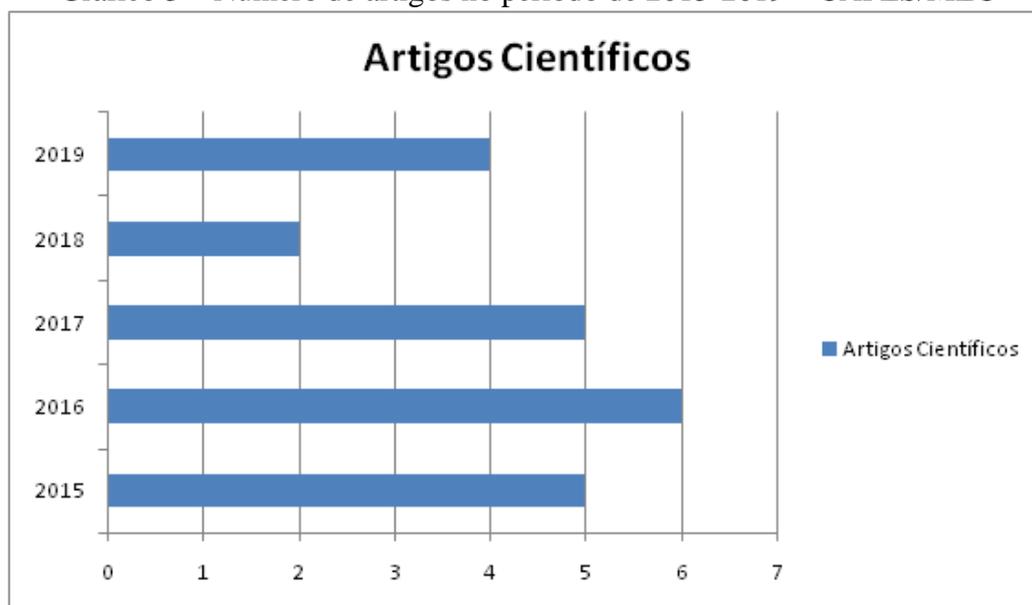
Tabela 2 – Sistematização do corpus de análise do Portal Periódicos CAPES/MEC

<b>Tipo de Busca</b>	<b>Período</b>	<b>Descritores Utilizados</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Selecionados</b>
Avançada	2015 - 2019	desenvolvimento socioemocional +	73	12
		aprendizagem socioemocional	59	10
<b>Total de trabalhos no Portal de Periódicos CAPES</b>			<b>132</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Ao serem divididos por ano de publicação, em 2015, foram encontrados 5 artigos; em 2016, foram identificados 6 trabalhos; em 2017, foram encontrados 5; em 2018, 2 artigos e em 2019, 4. Os dados estão expostos no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Número de artigos no período de 2015-2019 – CAPES/MEC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com o objetivo de aprofundar a análise dos artigos encontrados, dos 22 trabalhos, optou-se por selecionar apenas artigos científicos publicados em revistas Qualis A, de acordo com informações coletadas pela doutoranda na Plataforma Sucupira em 18/05/2020. Conforme os critérios da CAPES, o Qualis-Periódicos é baseado nas informações fornecidas pelos programas de pós-graduação na Plataforma Sucupira, anualmente, refletindo onde os docentes da área têm publicado os resultados de suas pesquisas. O Qualis A1 é o mais elevado seguido por A2 e, em seguida, por B1, B2, B3, B4 e B5. Dos 22 artigos encontrados, sete preenchem o critério de publicação em revistas A1 e A2 e serão discutidos a seguir. O Quadro 4 descreve a revista na qual esses artigos foram publicados, seus autores, assim como o referencial teórico adotado.

Quadro 4 – Artigos selecionados segundo critério Qualis CAPES A1 e A2

<b>PERIÓDICO</b>	<b>QUALIS</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>
Frontiers in Psychology	A1	Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study	Cristóvão, Candeias e Verdasca	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

<b>PERIÓDICO</b>	<b>QUALIS</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>
Paidéia	A1	Validity Evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENN 1.0) Inventory	Pancorbo e Laros	Big Five (ER5FP)
Psico-ESF	A2	Habilidades Sociais e Bem-Estar Subjetivo de Crianças Dotadas e Talentosas	França-Freitas, Del Prette e Del Prette	Habilidades Sociais (Del Prette)
Psicologia: Teoria e Pesquisa	A1	Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares	Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette	Habilidades Sociais (Del Prette)
Revista Quadrimestral da ABRAPEE	A2	A Participação dos Pais nas Pesquisas sobre o Bullying Escolar	Borsa, Petrucci e Koller	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner)
Revista Portuguesa de Educação	A1	Avaliação de Programas de Intervenção para a Aprendizagem Socioemocional do Professor: uma revisão integrada	Marques, Tanaka e Foz	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)
Temas em Psicologia	A2	A Família e a Escola no Desenvolvimento Socioemocional na Infância	Petrucci, Borsa e Koller	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre os sete artigos analisados, percebe-se três referenciais teóricos predominantes embasando as discussões dos autores, a saber: teoria das habilidades sociais (Del Prette e Del Prette), teoria bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner) e Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). As revistas que vêm publicando com maior frequência sobre essa temática são da área da Psicologia, sendo os autores citados acima também referências importantes dessa área do conhecimento. A teoria das habilidades sociais,

por exemplo, também tinha aparecido em três dissertações e em uma tese, estando presente em 25% dos trabalhos encontrados na busca descrita anteriormente.

As habilidades sociais são desenvolvidas à medida que a criança interage com o seu meio, estando relacionadas com a qualidade dessa interação. Inicia-se no nascimento e segue ao longo da vida do indivíduo. Primeiramente, a família constitui-se o ambiente principal para o desenvolvimento dessas habilidades, ampliando para o ambiente escolar quando a criança inicia sua escolarização formal. O desenvolvimento de um repertório cada vez mais elaborado e amplo de habilidades sociais é importante para que as pessoas consigam lidar de forma competente com as situações e demandas interpessoais, permitindo um relacionamento saudável e positivo com os outros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Del Prette e Del Prette (2005) estabeleceram sete grandes classes de habilidades sociais relevantes na infância, a saber:

- 1. Autocontrole e expressividade emocional:** tolerar frustrações, expressar as emoções positivas e negativas;
- 2. Civildade:** cumprimentar pessoas, agradecer;
- 3. Empatia:** ouvir e demonstrar interesse pelo outro, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro;
- 4. Assertividade:** defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas;
- 5. Fazer amizades:** fazer e responder perguntas, iniciar e manter conversação;
- 6. Solução de problemas interpessoais:** identificar e avaliar possíveis alternativas de solução de problemas;
- 7. Habilidades sociais acadêmicas:** seguir regras ou instruções orais, participar de discussões.

O artigo de Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) buscou investigar a possível força preditiva de algumas habilidades sociais sobre os problemas de comportamento de estudantes matriculados no ensino fundamental. Os autores adotam duas classificações de problemas de comportamento: internalizantes e externalizantes, sendo que o primeiro se expressa no próprio indivíduo, por exemplo, tristeza, timidez e medos, já o segundo se expressa na relação com outras pessoas, por exemplo, agressão, agitação e provocações. Buscando verificar suas hipóteses iniciais, participaram do estudo 220 crianças que cursavam do 3º ao 6º ano do ensino fundamental em escolas públicas e privadas de São Paulo. A média de idade do público-alvo foi de 9 anos. Foi aplicado o instrumento Sistema de Avaliação de Habilidades

Sociais (SSRS-BR) versão criança e versão pais. Os resultados mostraram que os pais e/ou responsáveis avaliaram seus filhos como mais habilidosos do que eles mesmos se avaliaram. Em relação aos problemas de comportamento, o fator problemas internalizantes reuniu maior número de crianças com escore elevado. Na perspectiva dos pais e/ou responsáveis, o problema de comportamento que ocorreu com maior frequência entre os estudantes foi desconcentrar-se facilmente, sendo que ameaça ou intimidação foi o problema relatado pelos pais e/ou responsáveis com menor frequência. Os achados também apontaram que as habilidades sociais de maior peso preditivo sobre problemas de comportamento foram as de responsabilidade – na visão das crianças, e de autocontrole e civilidade – na avaliação de pais e/ou responsáveis, sendo habilidades sociais que demonstraram um desempenho mais deficitário por parte da amostra.

Os autores reforçam a importância de se investir em intervenções que auxiliem os estudantes a demonstrarem compromisso com as tarefas escolares e com as pessoas, assim como manter o foco em suas tarefas, evitando cometer erros por falta de cuidado, auxiliando na melhora do desempenho acadêmico e na autorregulação deles. De acordo com os pesquisadores, o estudo pôde confirmar que “as habilidades sociais são fatores de proteção contra problemas de comportamento” e, conseqüentemente, importantes para o desenvolvimento socioemocional infantil (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015, p. 328).

Outro artigo que versa sobre as habilidades sociais, de autoria de Freitas, Del Prette e Del Prette (2017), procurou investigar as relações entre as habilidades sociais e os indicadores de bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. Para tanto, participaram 269 crianças identificadas como dotadas e talentosas, com idades entre 8 e 12 anos. Segundo os autores:

Ao considerar os aspectos socioemocionais da vida dos indivíduos dotados e talentosos, uma análise da literatura da área indica que, não obstante sua importância, esses aspectos vêm recebendo menor atenção do que outros, como as características cognitivas e necessidades educacionais desses indivíduos (FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 1).

Bem-estar subjetivo, de acordo com os autores, é uma variável pouco estudada na área da dotação e talento, sendo definida, consoante Diener, Lucas e Oishi (2005 *apud* FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017), como a avaliação cognitiva e afetiva que a pessoa faz sobre sua própria vida sendo formada por três componentes: satisfação com a vida, afeto positivo e afeto negativo. As relações interpessoais possuem um impacto importante no indicador de satisfação de vida, principalmente os relacionamentos familiares, que são os principais eventos positivos que geram satisfação segundo o relato de crianças dotadas e talentosas. De acordo com os autores, “pode-se levantar a hipótese de que o bem-estar esteja

relacionado a características socioemocionais das pessoas, em particular, às suas habilidades sociais” (FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 2), já que as habilidades sociais contribuem com relações interpessoais mais gratificantes e maior realização pessoal, estando relacionadas com um maior bem-estar subjetivo.

Os resultados obtidos a partir da aplicação de quatro instrumentos de autorrelato – um questionário de caracterização da amostra, uma escala de habilidades sociais e duas escalas de bem-estar subjetivo – demonstraram que o nível de bem-estar subjetivo relatado pelas crianças dotadas e talentosas está intimamente relacionado ao repertório de habilidades sociais delas. Ou seja, quanto maior o repertório de habilidades sociais, maior o nível de bem-estar subjetivo. Foi possível verificar também, com base nos dados obtidos:

que as crianças dotadas e talentosas que exteriorizam sentimentos positivos e expressam aprovação aos comportamentos dos demais, experienciam maior frequência de emoções positivas, como alegria, contentamento, felicidade, amor, bem como satisfação com a vida (FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 8).

Da mesma forma, as habilidades sociais de assertividade e autocontrole mostraram relação positiva com níveis altos de afeto positivo e bem-estar subjetivo, demonstrando que um repertório elaborado de habilidades sociais pode impactar positivamente a qualidade de vida das crianças.

Outra teoria adotada em dois artigos que fazem parte do corpus de análise da presente tese foi a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, do psicólogo Urie Bronfenbrenner. Curioso observar que esse referencial teórico não foi adotado em nenhuma tese ou dissertação na busca realizada anteriormente.

O trabalho de Borsa, Petrucci e Koller (2015, p. 42) tem como objetivo “apresentar o conceito de bullying, como fenômeno multideterminado, ressaltando a importância da família nos estudos acerca do bullying escolar”, buscando a redução dos fatores de risco e dos prejuízos para o desenvolvimento socioemocional das crianças e jovens. De acordo com os autores, a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano contribui com o entendimento de como as diferentes dimensões do problema, no caso, de âmbito individual, familiar, escolar e social, podem contribuir, direta ou indiretamente, para a ocorrência de bullying nas escolas.

Além de mostrar a importância de múltiplos contextos para o desenvolvimento humano, [a teoria bioecológica do desenvolvimento humano] aborda os processos de interação vivenciados pela pessoa em cada um deles. [...]. O desenvolvimento humano é compreendido como resultante dos processos proximais vivenciados pela pessoa em diferentes contextos ao longo do tempo (BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015, p. 42).

As relações que os estudantes estabelecem com seus colegas podem ser consideradas um exemplo de processos proximais vivenciados no microsistema escolar. Borsa, Petrucci e Koller (2015) observam que, dependendo da qualidade da relação e das características dos indivíduos envolvidos, podem resultar em relações adaptativas, como, por exemplo, relações de amizade, ou, em contrapartida, relações não adaptativas, por exemplo, o bullying. Apesar de o bullying ocorrer predominantemente no contexto escolar, estudar aspectos relacionados ao microsistema familiar são fundamentais, já que é nesse contexto que a criança estabelece os primeiros processos proximais, ou seja, primeiras relações com os pais e/ou cuidadores que podem resultar no fortalecimento de características pró-sociais as quais podem auxiliar na prevenção do bullying. As autoras ressaltam que o envolvimento dos pais e/ou responsáveis pode ser decisivo para a prevenção e o enfrentamento do bullying, entretanto constataram que, a partir do estudo realizado, as escolas brasileiras falham em adotar programas antibullying que envolvam toda a comunidade escolar, inclusive os pais dos estudantes.

O segundo artigo dos mesmos autores (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016) apresenta uma revisão não sistemática da literatura sobre os efeitos dos processos proximais vivenciados na família e na escola sobre o desenvolvimento socioemocional na infância. Diante da premissa de que tanto a família como a escola são contextos propícios para a promoção de competências socioemocionais, foi utilizado o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner para compreender os processos proximais vivenciados pela criança nesses dois contextos, assim como as consequências para o seu desenvolvimento. Segundo as autoras, ao conhecer os possíveis fatores de proteção na vida dos indivíduos, pode-se pensar em intervenções voltadas para os contextos familiar e escolar que promovam o desenvolvimento integral de crianças e jovens.

As primeiras interações sociais da criança ocorrem no contexto familiar, sendo as interações entre criança e seus cuidadores promotoras do desenvolvimento infantil. À medida que a criança cresce suas relações se ampliam, principalmente ao ingressar na escola, possibilitando novas experiências cognitivas e socioemocionais. As relações professor-aluno são consideradas, nessa perspectiva teórica, processos proximais que podem atuar como preditoras do desenvolvimento de competências positivas, gerando impactos positivos na adaptação à escola, no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de habilidades sociais ou, em contrapartida, problemas de comportamento e disfunções nas crianças (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016). Nesse sentido:

Destaca-se o papel da escola como uma das instituições sociais responsáveis pela efetivação dos direitos de crianças e adolescentes, por meio do atendimento não apenas às suas demandas escolares, mas também socioemocionais (FALEIROS; FALEIROS, 2008 *apud* PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 399).

O trabalho desenvolvido por Cristóvão, Candeias e Verdasca (2017), com o objetivo de identificar programas de intervenção com foco na aprendizagem socioemocional dos estudantes e sua relação com o sucesso acadêmico deles, apesar de ter sido desenvolvido em escolas portuguesas, foi selecionado para compor o corpus de análise pela contribuição de seus achados. Os autores adotam a perspectiva de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2012, p. 4, tradução nossa), que define aprendizagem socioemocional como o processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais do indivíduo para atingir:

sucesso na escola e no trabalho, incluindo as habilidades necessárias para reconhecer e manejar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com os outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões de maneira responsável e lidar de maneira eficaz com as demandas que a complexa sociedade atual exige.

Essa perspectiva considera a aprendizagem socioemocional como um processo que envolve reconhecer e lidar com as emoções, preocupar-se com os outros, tomar boas decisões, comportar-se de maneira ética e responsável, estabelecer relações positivas com os outros e evitar comportamentos negativos (CRISTÓVÃO; CANDEIAS; VERDASCA, 2017).

Os autores realizaram uma pesquisa de caráter bibliográfico em busca de publicações sobre programas voltados para a aprendizagem socioemocional dos estudantes portugueses. Foram encontrados 19 trabalhos envolvendo dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos científicos. Os resultados encontrados pelos autores mostraram que houve um crescimento de publicações nos últimos anos sobre a temática investigada, sendo que, dos 19 trabalhos encontrados, 11 foram publicados nos últimos três anos (considerando que a publicação do artigo de Cristóvão, Candeias e Verdasca foi em 2017, deduz-se que esse dado se refere aos anos de 2014, 2015 e 2016). Esses dados corroboram com os achados nesta pesquisa do Estado do Conhecimento no que se referem às teses e dissertações publicadas. Nos últimos três anos (de 2017 a 2019), dos 16 trabalhos encontrados, 13 foram publicados nesse período.

Dos 19 trabalhos encontrados por Cristóvão, Candeias e Verdasca (2017), a grande maioria, 11 trabalhos ao todo, referem-se a dissertações de mestrado e a teses de doutorado. Esses dados diferem dos encontrados nesta análise, pois foram encontrados mais artigos científicos (22) em comparação com trabalhos de mestrado e de doutorado (16), em um mesmo

período. Entretanto, ao fazer essa comparação, é necessário levar em conta que os autores buscavam trabalhos voltados a programas de intervenção nas escolas, enquanto o presente trabalho buscou compreender o fenômeno de forma mais abrangente, contemplando tanto trabalhos teóricos como trabalhos práticos.

Um outro ponto abordado pelos autores, e que se aproxima da realidade brasileira, é a constatação de que a temática da aprendizagem socioemocional deveria ter maior atenção dos pesquisadores portugueses. Outros países, como Estados Unidos e Espanha, vêm publicando e produzindo consideravelmente mais sobre o assunto. Apesar de as universidades terem um papel fundamental na disseminação do conhecimento, os autores sugerem que os professores escrevam mais acerca da sua prática pedagógica e o que as escolas nas quais trabalham têm realizado para promover as competências socioemocionais, pois o “conhecimento não deveria ficar escondido atrás dos muros da escola” (CRISTÓVÃO; CANDEIAS; VERDASCA, 2017, p. 10, tradução nossa).

Os autores Marques, Tanaka e Fóz (2019) também realizaram uma revisão da literatura em base de dados mundiais – SCORPUS, PubMed, ERIC, SciELO, Web of Science, Campbell Collaboration – buscando estudos envolvendo programas de intervenção para desenvolver as competências socioemocionais do professor da educação básica. Tomando como base o mesmo referencial teórico do artigo descrito anteriormente (CASEL), os autores esclarecem que as competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento e sucesso pessoal, sendo que o professor que apresenta competências socioemocionais mais bem desenvolvidas dispõe de maior capacidade para regular suas emoções, consegue estabelecer relações melhores no ambiente escolar e tem a tendência de se sentir mais satisfeitos com o seu trabalho. Além disso, pode se tornar um modelo positivo para seus estudantes, influenciando na capacidade destes de desenvolverem suas próprias competências socioemocionais (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

A partir da revisão da literatura, os autores encontraram 398 artigos relacionados a programas de intervenção em aprendizagem socioemocional adotados no contexto escolar, sendo que apenas 18 tinham como foco programas de intervenção para desenvolver habilidades socioemocionais de professores. Entre os países que realizaram os estudos, houve predominância de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, seguidos pela Espanha (oito e quatro artigos encontrados respectivamente, em um total de 18 trabalhos). Esses dados comprovam a percepção de Cristóvão, Candeias e Verdasca (2017) citados anteriormente, de que esses dois países são referência quando se trata do tema desenvolvimento socioemocional. O primeiro estudo sobre aprendizagem socioemocional específico de professores data de 2011,

demonstrando novamente o interesse recente dos pesquisadores pela temática (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

O último artigo selecionado para análise tem como objetivo obter evidências de validade dos escores do inventário Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0). Trata-se de um inventário de autorrelato que utiliza uma escala Likert de cinco pontos para avaliar habilidades socioemocionais originalmente desenvolvido no Brasil para ser utilizado em jovens escolares. O inventário mede seis dimensões: consciência, neuroticismo, concordância, abertura à experiência, extroversão e locus de controle. Participaram do estudo 634 estudantes com média de idade de 16 anos. De acordo com Pancorbo e Laros (2017), os resultados encontrados em seu estudo mostram evidências de validade satisfatória do inventário SENNA 1.0. Além disso, a maioria dos itens socioemocionais do inventário podem ser interpretados a partir do modelo dos cinco fatores de personalidade (Big Five Personality Framework) o que, conforme os autores, é uma vantagem na medida em que auxilia na interpretação e na classificação das habilidades socioemocionais. O artigo de Pancorbo e Laros (2017) diferencia-se dos demais, pois foi o único que propôs um inventário para avaliar as competências socioemocionais dos estudantes.

De forma geral, os artigos analisados mostraram que:

- Maiores níveis de habilidades sociais dos estudantes estão relacionados ao bem-estar subjetivo deles (FREITAS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017) e que as habilidades sociais são fatores de proteção contra problemas de comportamento (CASOL-ROBALDINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015);
- Há necessidade de se pensar em estratégias para o favorecimento do desenvolvimento socioemocional que incluam tanto a escola como a família (BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015), visto que elas são contextos propícios para a promoção de competências socioemocionais (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016);
- A relação professor-aluno pode ser preditora do desenvolvimento de comportamentos positivos (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016), além disso, professores com maior capacidade de regular suas emoções conseguem estabelecer relações mais positivas no ambiente escolar (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019), evidenciando novamente a importância do professor nesse processo.

A análise dos artigos envolvendo a temática do desenvolvimento e aprendizagem socioemocional na educação básica também permitiu buscar as teorias que fundamentam as

pesquisas nacionais. A seguir, descreve-se o referencial teórico adotado na presente tese, tendo como principais autores Vygotsky, Bronfenbrenner e CASEL.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 VYGOTSKY E AS INTERLOCUÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Lev Vygotsky (1896-1934), uma das principais referências nas áreas da Psicologia e da Educação no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, buscou “reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 14). Com obras produzidas entre 1896 e 1934, Vygotsky foi o grande fundador da Psicologia Histórico-Cultural. Suas proposições sobre “o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural” (REGO, 1995, p. 16), apesar de publicadas há quase um século, têm impactado pesquisadores e estudiosos contemporâneos que compartilham dessa visão teórica, sendo uma das principais referências em monografias, dissertações e teses.

Pioneiro no entendimento de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre nas interações sociais e condições de vida (ZIESMANN, 2018), a perspectiva de Vygotsky integra corpo e mente e considera o ser humano como biológico e social, participante de um processo histórico.

De acordo com Oliveira (1993), de forma sucinta, o pensamento de Vygotsky possui três ideias centrais: (a) as funções psicológicas possuem um suporte biológico; (b) fundamentam-se nas relações sociais entre a pessoa e o mundo, as quais se desenvolvem em um processo histórico; e (c) a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos.

O homem transforma-se de biológico em sócio-histórico em um processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. [...]. O funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

O conceito de mediação passa a ser central nessa perspectiva teórica, visto que a relação do homem com o mundo tem como elementos intermediários os sistemas simbólicos. “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

Ao longo do seu desenvolvimento, as pessoas deixam de necessitar de marcas externas e passam a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. “Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 1993, p. 35). A possibilidade de operação mental dispensa o ser humano da necessidade da interação concreta com os objetos, pois as relações passam a ser mediadas pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo. Nessa perspectiva, “as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 35).

Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 36).

A linguagem é vista como uma “ferramenta auxiliar da atividade humana” na medida em que possibilita a mediação dos processos psicológicos com a cultura (REGO, 1995, p. 43).

O surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem. A primeira se relaciona ao fato de que a linguagem permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes. [...]. A segunda se refere ao processo de abstração e generalização que a linguagem possibilita, isto é, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos e situações presentes na realidade. [...]. A terceira está associada à função de comunicação entre os homens que garante, como consequência, a preservação, transmissão e assimilação de informações e experiências acumuladas pela humanidade ao longo da história (REGO, 1995, p. 53-54).

O contexto no qual a interação ocorre possui grande importância na teoria. “A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem fornecem um ambiente onde os elementos são carregados de significados, de acordo com modos culturalmente construídos. Para Vygotsky, “toda a vida humana está impregnada de significações e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis” (OLIVEIRA, 1993, p. 37).

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do

ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

A cultura é, portanto, “parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p. 42). O processo de interiorização da cultura, a partir da relação indivíduo-sociedade, exige uma postura ativa dos indivíduos diante da realidade.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. [...]. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1993, p. 38).

As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do bebê, ou seja, dado a priori, e nem tampouco são resultado passivo das pressões e influências externas. “Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural” (REGO, 1995, p. 41), o que ocorre ao longo da vida. Nessa perspectiva, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p. 41). Há uma nítida integração e influência mútua dos aspectos biológicos e sociais do indivíduo.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores “que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente” (OLIVEIRA, 1993, p. 26).

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim, nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é o social e, portanto, histórico. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real (OLIVEIRA, 1993, p. 40).

Além da preocupação com a questão do desenvolvimento, Vygotsky aborda em seus escritos a importância dos processos de aprendizado. Para o teórico, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e

universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1984, p. 101). Nessa perspectiva:

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1993, p. 56).

Para o teórico, aprendizado

é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos e dos processos de maturação do organismo. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 1993, p. 57).

Vygotsky dá ênfase ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, formulando o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que, segundo ele, é a diferença entre o nível evolutivo real e o nível potencial de desenvolvimento da criança, ou seja,

[...] a distância entre o nível evolutivo real determinado pela resolução independente do problema e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto, ou em colaboração com colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Para o teórico, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estado embrionário” (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

A maior parte dos estudos e pesquisas relacionadas à teoria de Vygotsky envolve o papel dos adultos no desenvolvimento das crianças e jovens. Entretanto, não se deve desconsiderar o papel que os pares possuem (TUDGE, 1996). A interação entre os pares também impacta no desenvolvimento das crianças, ocorrendo em situações informais de aprendizado. Crianças pequenas e jovens costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de discutir e aprender sobre, por exemplo, as regras dos jogos e as regras sociais. No que se refere às competências socioemocionais, os colegas também contribuem para o desenvolvimento de habilidades como: colaboração, negociação, trabalho em equipe e sociabilidade (OCDE, 2015).

Os pressupostos teóricos de Vygotsky possuem um importante impacto na educação, visto ser um espaço fundamental de aprendizagem e de socialização. Professores, assim como

as situações de aprendizagem propostas no ambiente escolar, afetam significativamente o desenvolvimento de crianças e jovens. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas podem tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, partir do seu nível de desenvolvimento real, sendo seu percurso balizado pelo nível de desenvolvimento potencial, até atingir, finalmente, os objetivos pensados previamente para a proposta.

[...] uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda sua plenitude. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (VYGOTSKY, 1997, p. 200, tradução nossa).

As crianças se apropriam do seu conhecimento a partir da interação social que ocorre ao longo de um processo histórico, cultural e social. Nesse sentido, considera-se o indivíduo em ser ativo no seu processo de desenvolvimento. A interação social é central na teoria, visto que o desenvolvimento do indivíduo se dá necessariamente por meio da relação com o outro e com o mundo. As atividades e situações de aprendizagem propostas pelos professores em sala de aula, ao buscarem a interação com os pares, contribuem com o efetivo processo de ensino e aprendizagem. Mais uma vez, o professor ocupa um importante papel ao planejar formas de ensinar que proporcionem a interação interpessoal no ambiente escolar, contribuindo, portanto, com o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

### 3.2 BRONFENBRENNER E A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner (1917-2005) destaca os processos proximais experienciados pela criança em diferentes contextos, ressaltando a importância da interação do indivíduo inserido no ambiente. A teoria bioecológica foi constantemente reformulada e atualizada ao longo dos anos pelo próprio Bronfenbrenner e por seus colaboradores (PRATI *et al.*, 2008), entretanto, as relações que se estabelecem dentro dos diferentes contextos seguem sendo um ponto fundamental da teoria.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano contempla “o estudo do desenvolvimento integrando a compreensão dos aspectos da vida da pessoa, seja o tempo em que vive, os ambientes dos quais participa e as relações que estabelece” (POLETTI; KOLLER,

2008, p. 405). Para o teórico, são quatro os componentes que interagem entre si e influenciam o desenvolvimento humano: processos proximais, pessoa, contexto e tempo (modelo PPCT em inglês: process-person-context-time).

Os processos proximais são definidos como as interações entre um organismo humano bio-psicológico ativo em evolução e pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1995 *apud* TUDGE, 2020, comunicação oral<sup>2</sup>). Os processos proximais são os principais impulsionadores do desenvolvimento humano.

De acordo com o modelo bioecológico, os processos proximais vivenciados na família e na escola atuam como promotores do desenvolvimento, tendo efeitos no desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens. Os processos proximais são influenciados pelas características das pessoas envolvidas, o contexto no qual se estabelecem as relações e o tempo. Entre esses processos, destacam-se os relacionamentos com os pais e com os professores (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016).

Um conceito central desse modelo são os processos proximais que se referem às atividades cotidianas da pessoa com outros indivíduos, objetos e símbolos no seu ambiente externo imediato, que se tornam progressivamente mais complexas ao longo do tempo. Alguns exemplos de processos proximais são as brincadeiras entre crianças, as atividades de aprendizagem escolar, os relacionamentos da criança com os pais e com os professores e a prática esportiva (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 393).

Ou seja, os processos proximais são as interações que ocorrem regularmente na vida de uma pessoa, sendo os motores do desenvolvimento, e diferem de acordo com as características individuais das pessoas, seus gostos e interesses pessoais. Em contrapartida, as características de contexto também possuem influência direta sobre o indivíduo.

Quanto à pessoa, refere-se ao indivíduo em desenvolvimento com características que podem influenciar a qualidade dos processos proximais. Por exemplo, crianças e jovens que possuem repertório considerável de habilidades sociais possuem maior facilidade de iniciar uma conversa e de construir amizades na escola do que estudantes com pobre repertório. Essas características, entretanto, estão em constante mudança na medida em que vão estabelecendo novas relações em diferentes contextos e desenvolvendo diferentes habilidades ao longo do tempo (BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015).

No modelo bioecológico, as características da pessoa são tanto produtoras como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a

---

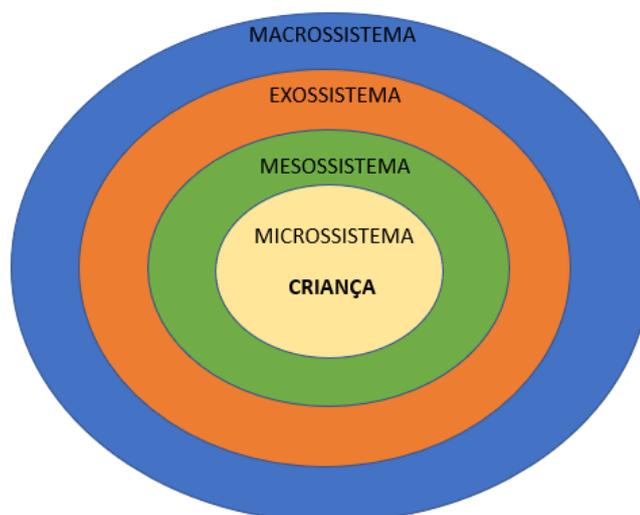
<sup>2</sup> Fala do professor Jonathan Tudge durante a aula de Teoria Bioecológica e Estudo Observacional, na disciplina de Metodologia Observacional na Pesquisa em Educação, PPG Educação, PUCRS, em 18 de maio de 2020.

forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais. Ao mesmo tempo, são resultados da interação conjunta destes elementos – processo, pessoa, contexto e tempo (POLETTTO; KOLLER, 2008, p. 407).

O contexto refere-se aos ambientes frequentados pela criança ou por pessoas com quem ela convive. Bronfenbrenner descreve quatro sistemas que influenciam direta ou indiretamente os processos proximais e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano: (a) microssistema: ambiente imediato da pessoa onde os processos proximais acontecem. A família (na qual a criança interage com pais e irmãos) e a escola (onde as crianças relacionam-se com os pares e professores) são exemplos de microssistema para crianças e jovens; (b) mesossistema: relações entre dois ou mais microssistemas. No caso de crianças e jovens em idade escolar, as relações estabelecidas entre a família (pais) e a escola (professores) são exemplos de mesossistemas; (c) exossistema: contexto que tem influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento, por exemplo, o trabalho dos pais sobre a criança pequena; (d) macrossistema: contexto que envolve conjunto de valores, crenças, práticas, costumes, estilos de vida que caracterizam a sociedade na qual a pessoa está inserida (BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015; TUDGE, 2020, comunicação oral). A cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidas por suas famílias são exemplos de macrossistemas, visto que influenciam a maneira como os pais educam seus filhos (POLETTTO; KOLLER, 2008). Um exemplo de macrossistema contemporâneo foi a pandemia da covid-19, que repercutiu nos demais contextos de desenvolvimento.

A Figura 1 representa os diferentes contextos baseado no modelo bioecológico:

Figura 1 – Contextos de desenvolvimento do indivíduo



Fonte: Adaptada de Tudge (2020, comunicação oral).

Nessa perspectiva teórica, “a família e a escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento humano, podendo contribuir com a promoção de competências socioemocionais” (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 392). É na família que ocorrem as primeiras interações sociais das crianças pequenas, sendo o principal contexto de desenvolvimento humano no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, pois é no contexto familiar que “se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização dos indivíduos” (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 393).

Ao entrar na escola, o mundo social da criança se amplia e adquire maior complexidade e intensidade, promovendo-se a socialização delas, pois é um espaço privilegiado onde ocorre a convivência com os pares e as trocas sociais (ARLAQUE; WAGNER, 1999). A escola é um espaço rico de interações, nas quais se promove o desenvolvimento das crianças visando não apenas à aquisição do conhecimento formal, mas também à formação integral considerando suas dimensões afetiva, cognitiva e social.

Embora o microsistema familiar tenha um papel fundamental para os indivíduos, à medida que as crianças crescem passam a fazer parte de outros contextos que lhe possibilitam novas experiências socioemocionais e cognitivas essenciais para o desenvolvimento saudável (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016, p. 394).

As regras e aos valores aprendidos no espaço social privado (da família) precisam somar-se às regras e aos valores aprendidos no espaço público (da sociedade como um todo), sendo que a escola representa um importante espaço intermediário entre os dois (LA TAILLE, 1995). Desse modo, a família não deve ser o único microsistema responsável pelo desenvolvimento socioemocional dos pequenos. As escolas de educação básica também têm responsabilidade de formar cidadãos éticos, já que a sala de aula é um espaço onde o exercício da cidadania torna-se possível. Essa formação deve ocorrer diariamente, a todo instante, devendo existir uma ação intencional por parte do professor.

Os relacionamentos das crianças e jovens com os pares, assim como o relacionamento professor-aluno, são processos proximais que ocorrem no ambiente escolar e que podem atuar como promotores do desenvolvimento de competências. Estudos têm demonstrado a relevância da relação professor-aluno para o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens. Pensando no modelo bioecológico, outros fatores influenciam direta ou indiretamente o desenvolvimento infantil, como os relacionados ao microsistema escolar como as normas e metas da escola ou o modelo de ensino adotado pelos professores, ou mesmo fatores

relacionados ao mesossistema escolar como o envolvimento (ou a falta de envolvimento) dos pais na escola (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016).

Como discutido anteriormente, a abordagem bioecológica constitui-se como um importante referencial teórico para a compreensão da importância dos processos de interação vivenciados pela pessoa nos múltiplos contextos para o desenvolvimento humano. Trata-se de teoria que tem como principal foco as relações que as pessoas estabelecem no contexto em que estão inseridas ao longo do tempo, considerando-se o período histórico no qual o sujeito está inserido, assim como as constâncias e transformações que ocorrem ao longo do ciclo de vida. Nesse sentido:

O tempo refere-se aos eventos que ocorrem tanto na vida da pessoa como na sociedade em geral, influenciando seus processos proximais e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Esses eventos podem ser internos ao organismo – como, por exemplo, uma doença grave –, ou externos ao organismo, como a entrada na escola. (BRONFENBRENNER, 1988 *apud* BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015, p. 43).

É possível perceber que os contextos sociais e culturais estão em constante mudança, sendo necessário que pesquisadores que trabalham com uma teoria contextualista leve em conta as questões temporais além do contexto social em suas pesquisas. Assim, Navarro e Tudge (2022) propuseram uma atualização na teoria bioecológica de Bronfenbrenner ao introduzirem as questões relacionadas à tecnologia. Atualmente, crianças e adolescentes têm crescido em um ambiente cada vez mais permeado pela tecnologia. Eles aprendem, jogam e crescem em ambientes virtuais. Diante desse contexto, os autores sugerem algumas modificações na teoria no que se refere ao microsistema, propondo a existência de dois tipos de microsistema: o físico e o virtual.

De acordo com Navarro e Tudge (2022, p. 4, tradução e grifo nossos):

Um *microsistema virtual* é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento *em uma determinada plataforma digital* com características simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento em processos proximais nesse ambiente.  
Um *microsistema físico* é um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento *em um ambiente face a face* com características físicas, sociais e simbólicas particulares que convidam, permitem ou inibem o engajamento em processos proximais nesse ambiente.

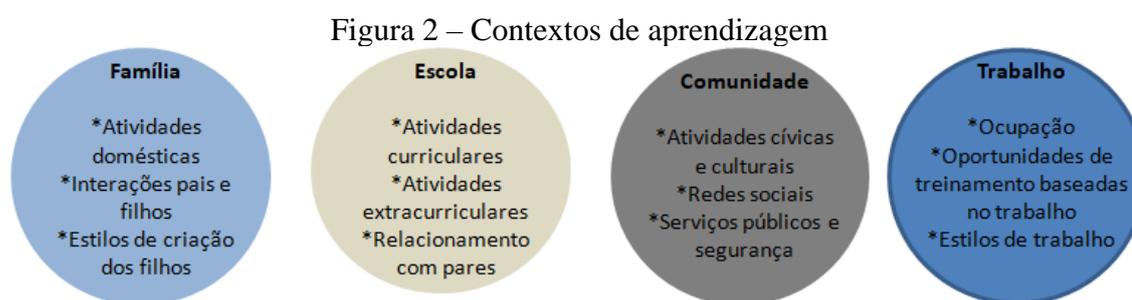
Esses dois tipos de microsistemas possuem características físicas, sociais e simbólicas específicas que impactam de forma diferente os processos proximais, características pessoais e o tempo. Outra modificação na teoria proposta pelos autores é a constatação de que o

desenvolvimento do indivíduo pode ocorrer em mais de um microsistema simultaneamente, ou seja, tanto no ambiente físico (como casa ou escola) quanto no virtual (plataformas virtuais), por exemplo, crianças e jovens que tiveram aulas on-line de suas casas durante o período de pandemia (NAVARRO; TUDGE, 2022).

No que se refere às competências socioemocionais, “o impacto que cultura, políticas e instituições têm sobre a formação de competências por meio dos contextos de aprendizagem não deve ser subestimado” (OCDE, 2015, p. 38).

O desenvolvimento de competências não é somente afetado por genes e pelo ambiente, mas também por contribuições da família, escola e comunidade. Os pais assumem grande responsabilidade na formação das competências de seus filhos, uma vez que moldam muitos dos fatores ambientais que irão influenciar seu desenvolvimento (por meio da escolha da vizinhança, programa educacional e características familiares) (OCDE, 2015, p. 38).

A aprendizagem de competências cognitivas e socioemocionais ocorre em diversos contextos sociais, como na família, escola, comunidade e local de trabalho, embora sua importância e influência variem de acordo com a faixa etária da pessoa. No caso das crianças pequenas, por exemplo, os pais exercem grande influência em seu desenvolvimento, depois de ingressarem na escola, os professores e os pares se tornam cada vez mais importantes. No fim da adolescência e na idade adulta, a comunidade ampliada e o ambiente de trabalho tornam-se contextos de aprendizagem fundamentais. Abaixo, na Figura 2, apresenta-se um exemplo inspirado no documento da OCDE (2015) contendo os diferentes contextos de aprendizagem:



Fonte: OCDE (2015, p. 40).

Os diferentes contextos de aprendizagem interagem e se influenciam constantemente e podem contribuir direta ou indiretamente com o desenvolvimento das competências. Pensando em estudantes da educação básica, os contextos familiar e escolar são os principais contextos de aprendizagem. Por exemplo, o envolvimento dos pais com as questões educacionais – comparecimento nas reuniões de pais, acompanhamento dos temas e tarefas escolares do(a)

filho(a) e disponibilidade contribuem diretamente para o aperfeiçoamento das competências socioemocionais. Já no contexto escolar, a metodologia adotada pelo professor assim como o ambiente da sala de aula também exercem influência no desenvolvimento das competências (OCDE, 2015).

A presente tese pretende refletir sobre o contexto, nomeado por Bronfenbrenner como microsistema, ao contrário de outros estudos que têm como foco apenas as características dos indivíduos, visto que o ambiente possui papel fundamental para o desenvolvimento socioemocional, pois é nele que as interações e os processos proximais acontecem.

### 3.3 DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: CASEL

No que diz respeito ao campo da educação, apenas nas últimas décadas as instituições de ensino dedicaram-se a pensar no desenvolvimento integral dos estudantes, indo além da dimensão cognitiva. Esse movimento iniciou-se em países da América do Norte e da Europa, sendo que seus estudos e práticas vêm influenciando fortemente as pesquisas e iniciativas produzidas no Brasil. Uma das grandes referências internacionais é a CASEL, que será explorada a seguir.

A Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), organização formada por educadores e pesquisadores, foi fundada em 1994 por Daniel Goleman, autor do livro *Inteligência Emocional* (GOLEMAN, 2012), e a educadora Eileen Rockefeller Growald. Com sede na Universidade de Illinois em Chicago, Estados Unidos, a CASEL fornece orientação para educadores, pesquisadores e profissionais envolvidos em políticas educacionais sobre o conhecimento científico e a prática da aprendizagem social e emocional nas instituições de ensino. A organização tem como missão promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar de crianças tornando a aprendizagem socioemocional parte integrante da educação desde a educação infantil ao ensino médio (CASEL, 2003).

Nos primeiros anos CASEL focou em estabelecer um corpo rigoroso de evidências científicas que demonstrassem os benefícios da aprendizagem social e emocional para o sucesso escolar dos alunos, saúde, bem-estar, relações com pares e familiares, e cidadania. Em 1997, CASEL apresentou aos educadores o conceito de SEL (*social and emotional learning*) no livro *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Desde então, o interesse em SEL aumentou significativamente. Mais recentemente, CASEL expandiu seus esforços para fornecer informações práticas sobre a implementação do programa. Em 1998, CASEL começou a preparar um guia para promoção de SEL, com financiamento do Departamento de Educação dos EUA. Após três anos de identificação exaustiva de programas, análise detalhada de seus conteúdos e preparação das descobertas resultaram do guia *Safe and Sound* (CASEL, 2003, p. 4, tradução nossa).

O documento *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs* apresenta 80 programas voltados para a aprendizagem socioemocional em escolas selecionadas entre 250 programas analisados. Além disso, oferece ferramentas para diretores e coordenadores planejarem e implantarem programas em suas escolas voltados para essa temática (CASEL, 2003). O guia vem sendo utilizado como referência e fonte de informações não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países devido ao rigor e abrangência de sua análise. CASEL tem se destacado estando à frente de pesquisas sobre a temática direcionando seus esforços para a promoção da aprendizagem socioemocional como parte essencial da educação nos Estados Unidos e internacionalmente (CRISTÓVÃO; CANDEIAS; VERDASCA, 2017).

O termo “aprendizagem socioemocional” (Social and Emotional Learning – SEL) foi definido pelo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2003, p. 1) como:

O processo de desenvolvimento da habilidade de reconhecer e manejar as emoções, demonstrar cuidado e preocupação com os outros, tomar decisões de forma responsável, estabelecer relações positivas e lidar com situações desafiadoras de forma efetiva.

A aprendizagem socioemocional é compreendida como o processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais em crianças e jovens, sendo as habilidades socioemocionais as que permitem ao indivíduo saber lidar consigo mesmo, com os outros e realizar suas tarefas de forma competente e ética (TACLA *et al.*, 2014).

O termo competência significa, de acordo com material elaborado pelo Instituto Ayrton Senna (2015, p. 9) para a UNESCO, a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois”. As competências socioemocionais são necessárias “para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, p. 9).

A competência socioemocional compreende um conjunto de termos para uma ampla gama de habilidades que envolvem a inteligência emocional, competência social e autorregulação, abrangendo as áreas relacionadas aos processos emocionais, às habilidades interpessoais e à regulação cognitiva [...]. A competência socioemocional está relacionada a uma inter-relação de habilidades emocionais e sociais que auxiliam a pessoa a manejar melhor as próprias emoções, a relacionar-se positivamente com outros, a executar tarefas diversas (estudar, trabalhar, etc.) e a lidar com as demandas diárias de maneira competente (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019, p. 37).

De acordo com CASEL (2003), a competência socioemocional é alcançada quando um indivíduo consegue combinar conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar efetivamente nos âmbitos pessoal, profissional, social e acadêmico. Tais competências referem-se a pensamentos, sentimentos e comportamentos que podem ser agrupados em cinco grandes dimensões:

- a) **Autoconsciência:** reconhecimento das próprias emoções, valores, autoeficácia e limitações;
- b) **Consciência social:** envolve a compreensão do sentimento dos outros, sendo capaz de assumir a perspectiva do outro, apreciando e interagindo positivamente com outros grupos;
- c) **Tomada de decisão responsável:** tomar decisões baseadas na análise acurada dos fatos, nas alternativas e consequências, respeitando os outros e assumindo a responsabilidade por suas próprias decisões;
- d) **Habilidade de relacionamento:** saber lidar com as emoções de modo efetivo nos relacionamentos, estabelecer e manter relações saudáveis, baseadas na cooperação, resistir à pressão do grupo, saber negociar adequadamente os conflitos que possam surgir procurando ajuda quando necessário;
- e) **Autogerenciamento:** autogerenciar o seu comportamento e suas emoções, sendo consciente e postergando gratificações a fim de atingir uma meta, perseverando diante dos desafios e frustrações.

A Figura 3 demonstra as cinco dimensões do desenvolvimento socioemocional segundo CASEL (2003).

Figura 3 – Dimensões da aprendizagem socioemocional de CASEL



Fonte: CASEL (2022, n.p.).

No centro do círculo, estão as cinco dimensões socioemocionais propostas pela CASEL. Ao seu redor, circundando-as, estão os quatro cenários, ou contextos de desenvolvimento, nos quais os estudantes vivem e crescem. As relações estabelecidas entre escola, família e comunidade determinam ambientes de práticas de aprendizagem socioemocional em todos os contextos, estando interconectados.

De acordo com CASEL (2022), as cinco dimensões envolvem as competências:

- **Autoconsciência:** envolve a habilidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o seu comportamento nos diferentes contextos. Inclui a capacidade de reconhecer suas próprias potencialidades e suas limitações tendo como base um senso de confiança e propósito, tais como: identificando suas próprias emoções; demonstrando um senso de honestidade e integridade; conectando sentimentos, valores e pensamentos; percebendo preconceitos e tendências; experienciando autoeficácia; ampliando interesses e senso de propósito;
- **Autogerenciamento:** envolve a habilidade de gerenciar suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos de modo eficaz em diferentes situações e de atingir metas e objetivos. Inclui a capacidade de postergar gratificações e recompensas, de

lidar com o estresse e sentir-se motivado para buscar metas pessoais e coletivas, tais como: manejando suas próprias emoções; identificando e usando estratégias de gerenciamento de estresse; demonstrando autodisciplina e automotivação; definindo metas pessoais e coletivas; usando habilidades de planejamento e de organização;

- **Consciência social:** envolve a habilidade de compreender a perspectiva e de se empatizar com os outros, incluindo aqueles de diferentes culturas, contextos e experiências de vida. Inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, compreender as influências sociais e culturais para determinados comportamentos em diferentes contextos, tais como: apropriando-se da perspectiva do outro; reconhecendo as potencialidades dos outros; demonstrando empatia e compaixão; demonstrando preocupação com os sentimentos dos outros; entendendo e expressando gratidão; identificando normas sociais diversas, incluindo as injustas; compreendendo as influências das organizações e sistemas nos comportamentos;
- **Habilidade de relacionamento:** envolve a habilidade de estabelecer e de manter relacionamentos saudáveis e circular por diferentes configurações com diversos grupos e indivíduos. Inclui a capacidade de comunicar-se claramente, escutar ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas e negociar conflitos construtivamente, procurar ou oferecer ajuda quando necessário, tais como: capacidade de comunicação eficiente; desenvolvendo relacionamentos positivos; demonstrar competência cultural; desenvolvendo trabalho em equipe e resolução de problemas de forma colaborativa; resolvendo conflitos de maneira construtiva; resistindo a pressões sociais negativas; demonstrando postura de liderança em atividades de grupo; oferecendo suporte e ajuda quando necessário;
- **Tomada de decisão responsável:** envolve a habilidade de realizar escolhas de maneira cuidadosa e responsável sobre seus comportamentos pessoais e diante das interações sociais em diferentes situações. Inclui a capacidade de considerar padrões éticos e de segurança e de avaliar os benefícios e as consequências das suas escolhas para o bem-estar pessoal, social e coletivo, tais como: demonstrando curiosidade e abertura para experiências; aprendendo a tomar uma decisão coerente baseada na análise dos fatos e das informações; identificando soluções para os problemas pessoais e sociais; antecipando e avaliando as consequências de duas ações; refletindo sobre o seu papel para o bem-estar pessoal, familiar e da comunidade; avaliando os impactos pessoal, interpessoal, comunitário e institucional.

As cinco grandes competências descritas por CASEL (2003) referem-se aos domínios intrapessoais e interpessoais (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2012). As competências autoconsciência e autogerenciamento fazem parte do domínio intrapessoal, enquanto as competências consciência social e habilidade de relacionamento fazem parte do domínio interpessoal. Já a tomada de decisão responsável é um processo tanto intra como interpessoal, fazendo parte dos dois domínios (CASEL, 2012).

CASEL (2022) propõe um modelo envolvendo os diferentes contextos de desenvolvimento, conforme pode-se visualizar na Figura 3. Os contextos de influência englobam a sala de aula: instruções relacionadas à aprendizagem socioemocional e o clima de sala de aula; a escola: cultura escolar, práticas pedagógicas e políticas institucionais; a família e cuidadores; e comunidades. Esse modelo se aproxima da teoria bioecológica de Bronfenbrenner discutida anteriormente na medida em que entende o desenvolvimento humano enfatizando as interações das pessoas em seus diferentes contextos.

Algumas abordagens em sala de aula podem incentivar o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, as quais podem ser ensinadas e estimuladas, sendo a escola um espaço privilegiado onde a aprendizagem socioemocional pode ocorrer. Para Tacla *et al.* (2014, p. 50):

Se considerarmos que a competência socioemocional está intimamente relacionada ao processo de aprendizagem – e, portanto, ao trabalhar na formação pessoal de seus alunos, educadores observarão resultados acadêmicos mais satisfatórios –, a necessidade dessa iniciativa torna-se inquestionável.

Para CASEL (2003, p. 5, tradução nossa):

Por ter desenvolvido competências socioemocionais o jovem demonstra uma postura positiva consigo mesmo e com os outros; conhece suas potencialidades e é otimista com o futuro; sabe lidar melhor com suas emoções; preocupa-se com as outras pessoas; sabe se comunicar de maneira assertiva; demonstra atitudes cooperativas e sabe negociar com outras pessoas para resolver os problemas.

As competências cognitivas e socioemocionais influenciam umas às outras. Por exemplo, jovens com autocontrole e persistência têm mais probabilidade de finalizar a leitura de um livro ou de terminar o tema de casa solicitado pela escola, contribuindo com o aprimoramento das competências cognitivas. Diante disso, pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais, como autoconfiança e perseverança, têm mais probabilidade de se beneficiar de novos investimentos em competências cognitivas, como matemática e ciências, por exemplo (OCDE, 2015).

Nos Estados Unidos, a aprendizagem socioemocional faz parte do currículo de muitas escolas, contemplando ações desde a educação infantil ao ensino médio. Programas voltados para o desenvolvimento das *soft skills* são adotados em diversos estados americanos, estimulando nos estudantes o desenvolvimento não apenas de competências acadêmicas, mas também de competências para a vida. Os programas têm como objetivo a prevenção à violência e à indisciplina escolar, melhorando o ambiente e o clima escolar, impactando, conseqüentemente, no desempenho acadêmico dos estudantes (GOLEMAN, 2012). Para Goleman (2012, p. 11):

Ajudar as crianças a aperfeiçoar sua consciência e confiança, controlar suas emoções e impulsos perturbadores e aumentar sua empatia resulta não só em um melhor comportamento, mas também em uma melhora considerável no desempenho acadêmico.

Goleman (2012), ao relatar um exemplo de currículo com foco em desenvolvimento de competências socioemocionais adotado nos Estados Unidos, observa que na Educação Infantil e nos Anos Iniciais o foco do trabalho está voltado para o reconhecimento das crianças e suas próprias emoções e a dos outros e como elas os levam a agir nas situações cotidianas. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as atividades estão voltadas para o desenvolvimento da empatia, enquanto no Ensino Médio são desenvolvidas atividades voltadas para resolução de conflitos, a escuta do outro, capacidade de negociação e de pensar em “ganha-ganha”.

De acordo com os estudos da OCDE (2015), diferentes países reconhecem a importância de desenvolver as competências socioemocionais por meio da educação. No entanto, não há consenso quanto à melhor abordagem a ser utilizada para mobilizar as competências socioemocionais das crianças e jovens. O que se tem clareza é que “as competências são adaptáveis, podem evoluir com a prática e ser reforçadas por experiências” (OCDE, 2015, p. 18). Além disso:

As competências socioemocionais são relativamente mais maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. Investir precocemente nelas é especialmente importante. [...]. Pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais (OCDE, 2015, p. 14).

A seguir, apresenta-se os principais documentos que vêm embasando as discussões sobre aprendizagem socioemocional no contexto brasileiro, especialmente a Base Nacional Comum Curricular.

### 3.4 CURRÍCULO SOCIOEMOCIONAL: O QUE ABORDAM OS DOCUMENTOS NORTEADORES?

A educação está no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 e é essencial para o sucesso dos demais Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O objetivo 4, que é “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, visa oferecer educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos, em todos os níveis de ensino, inspirada em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento (ONU, 2015, n.p.).

A Declaração de Incheon, adotada em 21 de maio de 2015 no Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento.

O Marco de Ação da Educação 2030 visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes e respeitem políticas e prioridades nacionais (ONU, 2015).

A Educação 2030, de acordo com o documento, necessita ser vista dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento.

Os sistemas educacionais necessitam responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança (UNESCO, 2015b, p. 7).

Diante desses desafios, urge que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, competências flexíveis de que necessitam para viver em sociedade e trabalhar

Em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 tem como objetivo garantir que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento

crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como desenvolvam sua curiosidade, coragem e resiliência (UNESCO, 2015b, p. 7).

O contexto do século 21 traz inúmeros desafios à educação. Encará-los significa repensar sobre o tipo de ser humano que se objetiva formar e a maneira que ele deve se relacionar com os outros e com a natureza. De acordo com a UNESCO (2015a, p. 11):

Em um mundo globalizado, a educação vem enfatizando a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia. Com essa interconectividade cada vez maior, por exemplo, por meio de TIC e também redes sociais, as oportunidades para respostas de colaboração, cooperação, aprendizagem compartilhada e coletiva têm aumentado.

A educação para o século 21 dá ênfase à formação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que promovam o respeito mútuo e a convivência pacífica, indo, portanto, além de conhecimentos e habilidades cognitivas. Documentos como o da UNESCO (2015a, p. 8) são norteadores para a atuação das instituições educativas, impactando nos conteúdos e nas práticas educacionais, o qual ressalta que o propósito da educação é “construir sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas”. A nova agenda educacional reconhece a importância das habilidades socioemocionais (*soft skills*) para que os estudantes consigam lidar com o mundo em constante transformação e interdependência.

Essa perspectiva, entretanto, ainda é um desafio para muitas instituições de ensino tradicionais que mantêm um ambiente de aprendizagem hierárquico e pouco colaborativo. A Educação para Cidadania Global (ECG), por exemplo, visa à promoção de métodos ativos e participativos de aprendizagem que “engajem o aluno em pensamento crítico sobre questões globais complexas e no desenvolvimento de habilidades como comunicação, cooperação e resolução de conflitos” (UNESCO, 2015a, p. 20). O documento ressalta a importância de atingir estudantes em estágios iniciais de desenvolvimento, por isso a necessidade de refletirmos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais desde a educação básica e ao longo da vida. Devido à sua importância, a UNESCO fez da ECG um de seus principais objetivos educacionais nos últimos anos (2014-2021).

Embora a ECG tenha sido aplicada de diferentes maneiras dependendo do contexto do país/região, alguns objetivos são comuns e visam desenvolver nos estudantes (UNESCO, 2015a, p. 9):

- Uma atitude apoiada por um entendimento de múltiplos níveis de identidade e o potencial para uma identidade coletiva que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, étnicas ou outras;
- Um conhecimento profundo de questões globais e valores universais como justiça, igualdade, dignidade e respeito;
- Habilidades cognitivas para pensar de forma crítica, sistêmica e criativa, incluindo a adoção de uma abordagem de multiperspectivas que reconheça as diferentes dimensões, perspectivas e ângulos das questões;
- Habilidades não cognitivas, incluindo habilidades sociais, como empatia e resolução de conflitos, habilidades de comunicação e aptidões de construção de redes (networking) e de interação com pessoas com diferentes experiências, origens, culturas e perspectivas;
- Capacidades comportamentais para agir de forma colaborativa e responsável a fim de encontrar soluções globais para desafios globais, bem como para lutar pelo bem coletivo.

No que se refere à metodologia adotada e aos modelos de ensino, a Educação para Cidadania Global promove o uso de métodos ativos e participativos de aprendizagem, que desenvolvam habilidades do estudante voltadas à comunicação, cooperação e solução de conflitos, pois:

Estimula as pessoas a se abrir para diferentes culturas, bem como para pensar, agir e conectar-se de forma mais ampla e de diferentes maneiras. A ECG não é uma matéria isolada, e sim um processo de aprendizagem que enfoca não apenas *o que* os estudantes aprendem, mas como aprendem – sobre si mesmos e outros, a fazer coisas e interagir socialmente –, estimulando papéis ativos e participativos (UNESCO, 2015a, p. 18).

Os princípios da pedagogia da ECG (UNESCO, 2015a) envolvem práticas pedagógicas que:

- São centradas no aluno;
- São holísticas e fomentam consciência de desafios locais e de preocupações e responsabilidades coletivas;
- Estimulam o diálogo e a aprendizagem com respeito;

- Reconhecem normas culturais, políticas nacionais e marcos internacionais que causam impacto na formação de valores;
- Promovem o pensamento crítico e a criatividade, além de serem empoderadoras e orientadas para soluções;
- Desenvolvem resiliência e “competência para ação”.

A figura abaixo, extraída do documento da UNESCO, resume os princípios norteadores da pedagogia da educação para Cidadania Global.

Figura 4 – Princípios da pedagogia da ECG



Fonte: UNESCO (2015a, p. 22).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou em 2015 um relatório reunindo estudos e pesquisas sobre a importância das competências socioemocionais para o bem-estar e o progresso social. O documento sugere que:

Promover um bom relacionamento entre educadores e crianças, mobilizar, nas atividades curriculares, exemplos reais e atividades práticas, e enfatizar o aprendizado

prático em atividades extracurriculares estão entre as melhores abordagens para aumentar o senso de responsabilidade, a capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança das crianças (OCDE, 2015, p. 14).

Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais que permitam aos jovens enfrentar melhor os desafios do século 21 e atingir resultados positivos na vida. As competências socioemocionais podem influenciar na saúde e no bem-estar subjetivo, assim como na redução de comportamentos antissociais (OCDE, 2015). Alguns países têm conseguido integrar a ECG como uma abordagem transversal perpassando as diferentes áreas do conhecimento e fazendo parte do currículo já existente (UNESCO, 2015a).

No contexto nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, tendo como meta a formação integral “em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” para “a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (MEC, 2018b, p. 7-12). O documento proposto pelo Ministério da Educação ressalta que “a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (MEC, 2018b, p. 17), superando a fragmentação do conhecimento em uma perspectiva de desenvolvimento global do estudante.

O documento apresenta a perspectiva de que as competências socioemocionais devem perpassar, de maneira transdisciplinar e integrada, as habilidades cognitivas previstas nas diferentes áreas do conhecimento. Das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, ao menos quatro delas merecem destaque no que se refere ao desenvolvimento socioemocional, a saber: competências n. 7, 8, 9 e 10, conforme exposto no quadro a seguir.

## Quadro 5 – Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e /ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e resolver problemas.
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 seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
9. Exercitar a empatia, 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 sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: MEC (2018, p. 18-19).

O documento Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (MEC 2018a, p. 1), que “tem como objetivo apoiar redes, escolas e professores a compreender as competências gerais da BNCC e como elas progridem ao longo da Educação Básica”, traz informações importantes sobre as habilidades necessárias que cada fase escolar deve trabalhar para atingir as competências previstas. Destaca-se, a seguir, algumas competências gerais e habilidades da BNCC que têm como base aspectos socioemocionais do desenvolvimento (o documento utiliza o termo subdimensão ao invés do termo habilidades).

A competência n. 4, “comunicação”, envolve a expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza de acordo com a série e faixa etária de cada estudante. No quadro abaixo, destaca-se uma de suas subdimensões – expressão, e o que é esperado para cada série/ano de escolarização. Importante salientar que o documento esclarece quais são as metas de cada competência, ou seja, “aonde se quer chegar”, porém o como fazer, ou seja, a forma de se trabalhar cada uma das competências e suas subdimensões cabe à instituição de ensino e ao professor por meio do seu planejamento pedagógico.

Quadro 6 – Competência Geral 4 da BNCC e subdimensão expressão por série

<b>Competência 4: Comunicação</b> <b>Subdimensão: Expressão</b>			
<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos simples.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos simples com clareza.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza.	Expressa ideias, opiniões, emoções e sentimentos mais complexos com clareza.

Fonte: MEC (2018a, p. 28).

A competência n. 6, “trabalho e projeto de vida”, envolve a compreensão do estudante sobre o mundo do trabalho e tomada de decisão alinhada à cidadania e ao seu próprio projeto de vida com liberdade, criticidade, autonomia e responsabilidade. Uma das subdivisões envolve a reflexão contínua do seu próprio desenvolvimento e de suas metas e objetivos através da autoavaliação, conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 7 – Competência Geral 6 da BNCC e subdimensão autoavaliação por série

<b>Competência 6: Trabalho e Projeto de Vida</b> <b>Subdimensão: Autoavaliação</b>			
<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
Reflete sobre pontos fortes e realizações pessoais, com base em estratégias de autoavaliação.	Monitora seu progresso, visando à consolidação de pontos fortes e ao enfrentamento de desafios.	Prevê os resultados dos desafios pessoais e acadêmicos com base em estratégias anteriores de resolução de problemas e tomada de decisão.	Analisa características pessoais e habilidades que contribuem ou limitam sua capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios.

Fonte: MEC (2018a, p. 43).

A autoavaliação é uma das principais ferramentas utilizadas nas escolas quando se trata de aprendizagem socioemocional, visto que a mensuração das competências socioemocionais ainda é um desafio na educação básica.

De fato, diferentemente da altura ou do peso, as competências socioemocionais não podem ser observadas diretamente. Mas podem ser medidas de maneira indireta por meio de relatos próprios ou de observadores, execução de tarefas e registros administrativos do comportamento dos alunos (OCDE, 2015, p. 36).

Uma forma de aperfeiçoar a mensuração das competências socioemocionais é reunir relatos da própria pessoa, de professores, pais e pares, assim com múltiplos informantes, assim, é possível realizar a triangulação das informações (OCDE, 2015). Os estudos da OCDE (2015) identificam que, em diferentes países investigados, a avaliação das competências socioemocionais tem caráter formativo, com o objetivo de auxiliar professores e estudantes a identificar pontos fortes e pontos fracos, não possui, portanto, a finalidade de promoção do estudante e/ou de avaliação do professor.

A competência n. 7 da BNCC, “argumentação”, envolve a formulação, negociação e defesa de ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ético. Das seis subdivisões previstas no documento relacionadas a essa competência, uma chama atenção no que se refere à perspectiva socioemocional, a saber: confronto de pontos de vista que envolve a expressão de pontos de vista divergentes com assertividade e respeito e a escuta e aprendizagem com o outro.

Quadro 8 – Competência Geral 7 da BNCC e subdimensão confronto de pontos de vista por série

<b>Competência 7: Argumentação</b> <b>Subdimensão: Confronto de pontos de vista</b>			
<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
Compartilha perspectivas e discute diferenças, aprendendo a administrar conflitos pessoais e com os colegas.	Desenvolve uma abordagem ponderada ao lidar com as discordâncias, compartilhando perspectivas.	Debate e defende seus pontos de vista com firmeza e respeito, mesmo se for divergente dos de outras pessoas ou grupos.	Expressa pontos de vista opostos com assertividade e respeito.
Demonstra abertura para ouvir e aprender com os outros.	Ouve e aprende com os outros.	Ouve e aprende com os outros.	Ouve e aprende com os outros.

Fonte: MEC (2018a, p. 49).

A competência n. 8, “autoconhecimento e autocuidado”, envolve conhecer a si mesmo para conseguir cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, sendo uma das competências que mais está relacionada com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A BNCC (2018a) divide essa competência em seis dimensões: (a) autoconsciência; (b) autoestima; (c) autoconfiança; (d) equilíbrio emocional; (e) saúde e desenvolvimento físico; (f) atenção plena e capacidade de reflexão.

Quadro 9 – Competência Geral 8 da BNCC e suas subdimensões

<b>Competência 8: Autoconhecimento e Autocuidado</b>	
<b>Subdimensão</b>	<b>Definição</b>
Autoconsciência	Consciência coerente e integrada sobre si mesmo e como sua identidade, perspectivas e valores influenciam em sua tomada de decisão.
Autoestima	Compreensão e desenvolvimento de pontos fortes e de fragilidades de maneira consciente, respeitosa, assertiva e constante para alcançar realizações presentes e futuras.
Autoconfiança	Utilização de seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança e coragem para aprimorar estratégias e vencer desafios presentes e futuros.

<b>Subdimensão</b>	<b>Definição</b>
Equilíbrio emocional	Reconhecimento de emoções e sentimentos, bem como da influência que pessoas e situações exercem sobre eles. Manutenção de equilíbrio em situações emocionalmente desafiadoras.
Saúde e desenvolvimento físico	Capacidade de lidar com mudanças relativas ao crescimento. Avaliação de necessidades e riscos relativos à saúde. Incorporação de estratégias para garantir bem-estar e qualidade de vida.
Atenção plena e capacidade de reflexão	Manutenção de atenção. Reflexão sobre sua própria maneira de pensar.

Fonte: MEC (2018a, p. 52).

Quadro 10 – Competência Geral 8 da BNCC e suas subdimensões por série

<b>Competência 8: Autoconhecimento e Autocuidado</b>			
<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
<b>Subdimensão: Autoconsciência</b>			
Começa a construir sua identidade pessoal a partir do reconhecimento de suas características e seus interesses.	Reconstrói sua identidade pessoal na relação com seus pares e adultos, sabendo diferenciar-se na comparação com os outros.	Constrói um senso coerente de si mesmo como indivíduo distinto, sendo capaz de compreender a perspectiva dos outros e identificar quando essas perspectivas são diferentes das suas.	Constrói um senso integrado de si mesmo em relação aos outros e uma autoconsciência de como sua identidade, perspectiva e valores influenciam sua tomada de decisão.
<b>Subdimensão: Autoestima</b>			
Reconhece pontos fortes e fragilidades e identifica habilidades que deseja desenvolver.	Reconhece a influência que seus pontos fortes e fragilidades têm sobre suas realizações, identificando habilidades que precisa desenvolver.	Lida com seus pontos fortes e fragilidades de maneira consciente e respeitosa, enfrentando pressões sociais e investindo no seu aprimoramento.	Aprimora seus pontos fortes e fragilidades de maneira consciente, respeitosa e assertiva, para alcançar realizações presentes e futuras.

Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
<b>Subdimensão: Autoconfiança</b>			
Usa seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança para realizar novas tarefas, identificando desafios e facilidades.	Usa seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança, buscando estratégias para vencer desafios.	Usa seus conhecimentos, habilidades e atitudes com confiança e coragem, selecionando, utilizando e analisando estratégias para vencer desafios.	Aborda novos desafios com confiança e coragem, aprimorando suas estratégias para vencer desafios presentes e futuros, em situações inesperadas e difíceis.
<b>Subdimensão: Equilíbrio emocional</b>			
Reconhece suas emoções, assim como como pessoas e situações que as despertam.	Reconhece suas emoções e sentimentos e a influência que pessoas e situações exercem sobre eles.	Reconhece o impacto de suas emoções e sentimentos no contexto escolar e social.	Compreende com mais profundidade o impacto de suas emoções e sentimentos no contexto escolar e social.
<b>Subdimensão: Saúde e desenvolvimento físico</b>			
Cuida de sua saúde física e de seu bem-estar.	Cuida de sua saúde física, bem-estar, afetividade e sexualidade.	Cuida de sua saúde física, bem-estar, afetividade e sexualidade e evita exposição a riscos.	Avalia necessidades e riscos relativos à sua saúde e identifica estratégias para garantir seu bem-estar e desenvolvimento pessoal, físico, social, emocional e intelectual ao longo de sua vida, elaborando estratégias para suprir as necessidades atuais e futuras.

Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
<b>Subdimensão: Atenção plena e capacidade de reflexão</b>			
Presta atenção e se concentra em suas tarefas.	Mantém atenção constante durante atividades contínuas e repetitivas.	Mantém atenção diante de estímulos que distraem ou competem por sua atenção.	É capaz de mudar o foco de atenção e responder simultaneamente a múltiplas tarefas ou múltiplas demandas.

Fonte: MEC (2018a, p. 53-57).

A competência n. 9, “empatia e cooperação”, envolve o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Essa competência é dividida em duas dimensões: (a) empatia; (b) diálogo e cooperação. Cada uma dessas dimensões contempla três subdimensões, a saber: valorização da diversidade, alteridade e acolhimento da perspectiva do outro (relacionadas à empatia), diálogo e convivência, colaboração e mediação de conflitos (relacionadas ao diálogo e cooperação). No quadro abaixo, descreve-se o que a BNCC entende por cada uma dessas subdimensões.

Quadro 11 – Competência Geral 9 da BNCC e suas subdimensões

<b>Competência 9: Empatia e Cooperação</b>	
<b>Subdimensão</b>	<b>Definição</b>
Valorização da diversidade	Reconhecimento, valorização e participação em grupos e contextos culturalmente diversos. Interação e aprendizado com outras culturas. Combate ao preconceito e engajamento de outros com a diversidade.
Alteridade (reconhecimento do outro)	Compreensão da emoção dos outros e do impacto do seu comportamento nos demais. Relativização de interesses pessoais para resolver conflitos que ameaçam a necessidade dos outros ou demandam conciliação.
Acolhimento da perspectiva do outro	Compreensão de motivações, pontos de vista e sentimentos do outro. Atuação em favor de outras pessoas e comunidades.
Diálogo e convivência	Utilização de diálogo para interagir com pares e adultos. Construção, negociação e respeito a regras de convivência. Promoção de entendimento e melhoria do ambiente na escola e comunidade.
Colaboração	Trabalho em equipe, planejamento, tomada de decisão e realizando ações e projetos de forma colaborativa.

<b>Subdimensão</b>	<b>Definição</b>
Mediação de conflitos	Mediação e negociação para evitar e resolver desentendimentos.

Fonte: MEC (2018a, p. 58).

Quadro 12 – Competência Geral 9 da BNCC e suas subdimensões por série

<b>Competência 9: Empatia e Cooperação</b>			
<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
<b>Subdimensão: Valorização da diversidade</b>			
Valoriza diversas perspectivas, compreende pontos de vista diferentes dos seus.	Reconhece e valoriza culturas e pontos de vista diversos.	Participa de grupos, redes e ambientes culturalmente diversos.	Constrói e participa de grupos, redes e ambientes culturalmente diversos.
<b>Subdimensão: Alteridade (reconhecimento do outro)</b>			
Compreende as emoções dos demais e o impacto das suas ações nos outros.	Compreende as emoções dos demais e o impacto das suas ações nos outros.	Reconhece e se conecta com interesses e necessidades de diferentes atores em ambientes sociais mais próximos.	Reconhece e se conecta com interesses e necessidades de diferentes atores em ambientes sociais mais próximos.
<b>Subdimensão: Acolhimento da perspectiva do outro</b>			
Reconhece e se conecta com as ideias e sentimentos do outro.	Começa a perceber as situações a partir do ponto de vista do outro.	Começa a perceber as situações a partir do ponto de vista do outro.	Compreende e considera as motivações, pontos de vista e sentimentos do outro.
<b>Subdimensão: Diálogo e convivência</b>			
Entende e se faz entender pelo outro.	Utiliza diferentes formas de diálogo para interagir com seus pares e adultos.	Utiliza diferentes formas de diálogo para promover o entendimento entre as pessoas.	Promove o diálogo e o entendimento entre as pessoas.

Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
<b>Subdimensão: Colaboração</b>			
Trabalha em equipe para resolver problemas específicos.	Trabalha em equipe com maior proatividade, para resolver problemas mais complexos.	Planeja, decide e realiza ações e projetos colaborativamente.	Planeja, decide e realiza ações e projetos desafiadores com elevada complexidade de colaboração.
<b>Subdimensão: Mediação de conflitos</b>			
Soluciona problemas interpessoais simples e reconhece várias maneiras de resolver conflitos.	Identifica causas de conflitos interpessoais e escolares e exercita formas eficazes de resolvê-los.	Identifica causas de conflitos e exercita formas eficazes de resolvê-los em diversas situações interpessoais, escolares e sociais.	Exercita mediação e negociação para evitar e resolver desentendimentos e conflitos interpessoais, escolares e sociais.

Fonte: MEC (2018a, p. 59-64).

Finalmente, a competência n. 10, “responsabilidade e cidadania”, envolve “a tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (MEC, 2018, p. 65). Essa competência envolve três dimensões, a saber: (a) responsabilidade; (b) valores; (c) cidadania. Cada uma dessas dimensões possui subdimensões, que são: incorporação de direitos e responsabilidades, tomada de decisões e ponderação sobre consequência (relacionadas à dimensão responsabilidade), análise e incorporação de valores próprios e postura ética (relacionadas à dimensão valores), participação social e liderança e solução de problemas ambíguos e complexos (relacionadas à dimensão cidadania). No quadro abaixo, descreve-se o que a BNCC entende por cada uma dessas subdimensões.

Quadro 13 – Competência Geral 10 da BNCC e suas subdimensões

<b>Competência 10: Responsabilidade e Cidadania</b>	
<b>Subdimensão</b>	<b>Definição</b>
Incorporação de direitos e responsabilidades	Posicionamento sólido em relação a direitos e responsabilidades em contextos locais e globais, extrapolando interesses individuais e considerando o bem comum.
Tomada de decisões	Tomada de decisões de forma consciente, colaborativa e responsável.

<b>Subdimensão</b>	<b>Definição</b>
Ponderação sobre consequências	Consideração de fatores objetivos e subjetivos na tomada de decisão, com avaliação de consequências de suas ações e de outros.
Análise e incorporação de valores próprios	Identificação e incorporação de valores importantes para si e para o coletivo. Atuação com base em valores pessoais apesar das influências externas.
Postura ética	Reconhecimento e ponderação de valores conflitantes e dilemas éticos antes de se posicionar e tomar decisões.
Participação social e liderança	Participação ativa na proposição, implementação e avaliação de solução para problemas locais, regionais, nacionais e globais. Liderança corresponsável em ações e projetos voltados ao bem comum.
Solução de problemas ambíguos e complexos	Interesse e disposição para lidar com problemas do mundo real que demandam novas abordagens e soluções.

Fonte: MEC (2018a, p. 65).

Quadro 14 – Competência Geral 10 da BNCC e suas subdimensões por série

<b>Competência 10: Responsabilidade e Cidadania</b>			
<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
<b>Subdimensão: Incorporação de direitos e responsabilidades</b>			
Vivencia e identifica seus direitos e responsabilidades, bem como os de seus colegas, mostrando-se confiável.	Interage de forma coerente e confiável quanto a direitos e responsabilidades em situações sociais e em redes sociais.	Posiciona-se em relação a direitos e responsabilidades, indo além de seus interesses individuais e considerando o bem comum.	Valoriza pontos de vistas divergentes e posiciona-se em relação a direitos e responsabilidades conflitantes em contextos locais e globais.

Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
<b>Subdimensão: Tomada de decisões</b>			
Participa da tomada de decisões, analisando como as pessoas decidem e por que o fazem de forma diferente.	Identifica diversas posições éticas, considerando-as ao tomar decisões em situações pessoais e coletivas.	Possui consciência sobre o impacto que suas decisões têm nos grupos e na sociedade, responsabilizando-se por suas próprias ações, planeja e decide coletivamente sobre questões que afetam a todos.	Decide de forma colaborativa e consciente, agindo concretamente para o bem-estar individual e social e para a justiça social.
<b>Subdimensão: Ponderação sobre consequências</b>			
Descreve os efeitos que os sentimentos e temperamentos pessoais exercem sobre a forma como as pessoas agem.	Avalia as consequências de suas ações e de outros em situações cotidianas e hipotéticas, revendo-as a partir de acertos e erros.	Reflete sobre situações concretas em que gatilhos emocionais, frustrações e ações das pessoas impactam nas demais e no contexto, buscando formas de aprimoramento.	Considera fatores objetivos e subjetivos por trás das tomadas de decisões quando há diversas consequências possíveis, sem se prender a posicionamentos rígidos diante de incertezas e ambiguidades.
<b>Subdimensão: Análise e incorporação de valores próprios</b>			
Reflete sobre suas crenças fundamentais, vivencia e identifica valores importantes para si próprio e aqueles que tem em comum com outras pessoas com as quais convive no cotidiano.	Reconhece valores importantes para si e para os demais em situações multiculturais.	Vivencia e identifica valores importantes para si e para o coletivo.	Vivencia, identifica e promove valores importantes para si e para o coletivo.

<b>Até 3º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 6º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 9º Ensino Fundamental</b>	<b>Até 3º Ensino Médio</b>
<b>Subdimensão: Postura ética</b>			
Desenvolve senso pessoal do que é certo e errado, começa a criar um conjunto de ideias, compreende que determinadas situações podem influenciar a forma como as pessoas agem, reconhece problemas morais.	Reconhece questões éticas básicas e compreende as suas interrelações, compara situações mais positivas ou negativas do ponto de vista ético, compreende como elas podem ser geradas e articula uma variedade de respostas éticas para diversos contextos.	Reconhece um dilema ético, analisa suas crenças fundamentais e de onde elas vêm, justifica seus próprios princípios, analisa concepções sobre acontecimentos e possíveis respostas éticas em cenários desafiadores.	Reconhece e administra valores conflitantes e dilemas éticos para tomar decisões com base em princípios sólidos, avalia percepções diversas e o fundamento ético das ações em contextos complexos.
<b>Subdimensão: Participação social e liderança</b>			
Reconhece sua importância no grupo e na solução dos problemas que afetam o bem-estar de todos.	Colabora ativamente para ações e projetos voltados ao bem comum, contribui com as normas e a cultura escolar.	Realiza projetos escolares e comunitários, mobilizando pessoas e recursos.	Propõe, implementa e avalia soluções locais, regionais, nacionais e globais, tornando-se agente de mudanças.
<b>Subdimensão: Solução de problemas ambíguos e complexos</b>			
Começa a se sentir confortável com desafios do mundo real que não possuem uma resposta definida, ainda necessitando de uma orientação de adultos para lidar com problemas e ambiguidades.	Desenvolve um nível moderado de conforto com desafios do mundo real que não possuem uma resposta definida, necessitando apenas de alguns parâmetros amplos para resolver problemas e lidar com a ambiguidade.	Fica confortável e sente interesse por lidar com desafios do mundo real locais ou globais, mesmo quando há alto nível de ambiguidade sem uma solução pré-determinada.	Demonstra um alto nível de conforto e interesse em lidar com problemas do mundo real que não possuem uma resposta certa e não são estruturados, nos quais é preciso criar uma perspectiva ou forma de encarar a questão.

Fonte: MEC (2018a, p. 66-72).

Apesar de a primeira versão da BNCC ter sido homologada em dezembro de 2017, foi apenas em dezembro de 2018 que o governo homologou a versão final da Base incluindo a etapa do Ensino Médio. O documento possui como meta a garantia de um conjunto de

aprendizagens essenciais para todos os estudantes das diferentes regiões do país, a partir das dez competências gerais para a Educação Básica, visando ao desenvolvimento integral desde a etapa da Educação Infantil. Para a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, a Base prevê o estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem, a construção e concretização dos projetos de vida e a continuidade dos estudos (MEC, 2018b).

Para que os estudantes possam elaborar seus projetos de vida, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (MEC, 2018b, p. 463), é necessário que as escolas no Ensino Médio promovam experiências e vivências que proporcionem aos jovens condições de realizarem a leitura da realidade, o enfrentamento de desafios do mundo contemporâneo e a tomada de decisões tendo como base princípios éticos. Essa visão fundamenta-se no estímulo ao pensamento crítico, ao protagonismo e à autoria dos estudantes.

A Base Nacional adota o enfoque do ensino por competências, o que significa que o currículo e o planejamento pedagógico devem estar orientados para o desenvolvimento delas. De acordo com o documento, competência não envolve apenas o “saber”, mas também o “saber fazer”, estando relacionada à

Mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (MEC, 2018b, p. 16).

A BNCC vem influenciando diretamente os currículos escolares na medida em que propõe o rompimento de visões reducionistas que privilegiam apenas a dimensão intelectual ou, no outro extremo, apenas a dimensão afetiva. Além disso, há uma clara intenção de conectar o currículo com a aplicação na vida dos estudantes, considerando o contexto e sua importância para dar sentido ao que se aprende. De forma mais ampla, a BNCC também vem influenciando a formação inicial e continuada de professores da educação básica (por exemplo, a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019a), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica), além dos materiais didático-pedagógicos, as avaliações dos processos educativos e os exames nacionais (MEC, 2018b).

Em relação ao currículo, César Coll (2000, p. 33-34) esclarece que:

No currículo, concretiza-se e toma corpo uma série de princípios de índoles diversas – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em conjunto, mostram a orientação geral do sistema educacional. Entre outras coisas, a elaboração de um projeto curricular pressupõe a tradução de tais princípios em normas de ação, em prescrições educativas, para elaborar um instrumento útil e eficaz na prática pedagógica. O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula.

O autor afirma que a finalidade primordial da educação “é promover o crescimento dos seres humanos” (COLL, 2000, p. 35), porém há divergência entre os profissionais da educação sobre quais ações pedagógicas são mais adequadas para se chegar a esse fim. Pensar nas funções do currículo auxilia na compreensão deste, são elas:

A primeira função do currículo, sua razão de ser, é a de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares. Enquanto projeto, o currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. [...]. O currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e prática pedagógica (COLL, 2000, p. 44).

No entanto, o autor faz um alerta:

O currículo, entretanto, não deve suplantiar a iniciativa e a responsabilidade dos professores, convertendo-se em meros instrumentos de execução de um plano prévio e minuciosamente estabelecido (COLL, 2000, p. 44).

São quatro, de acordo com Coll (2000), os elementos necessários de um currículo para que consiga cumprir com êxito suas funções, são eles: (a) proporcionar informações sobre o que ensinar; (b) proporcionar informações sobre quando ensinar; (c) proporcionar informações sobre como ensinar; (d) proporcionar informações sobre o que, como e quando avaliar.

Refletindo sobre o propósito do currículo escolar na atualidade, o autor levanta alguns questionamentos:

Qual a função da educação e da escola hoje? Por que frequentar a escola a aprender conteúdos que, hoje, só ela ensina, conteúdos que são, cada vez mais, fundamentais para “vencer na vida”? [...]. Essa escola ou esse professor, por acaso, reduzem currículo ao livro didático que utilizam? [...]. Livro que é mais um receituário de práticas, às vezes distantes da realidade cultural da criança. Com exemplos que se referem a uma realidade da qual ela não teve qualquer experiência. [...]. Em que concepção de aprendizagem ou de desenvolvimento essa escola ou professor acreditam? (COLL, 2000, p. 9).

Perrenoud (1999) contribui com a reflexão sobre o papel da escola e questiona se cabe a ela apenas transmitir conhecimento previamente definido ou se cabe também desenvolver competências para a vida. Para o autor, existem duas visões de currículo:

Uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências. A outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 10).

A primeira visão vem dominando os currículos escolares ao longo dos anos, porém, de acordo com Perrenoud (1999, p. 11), “a questão das competências e da relação conhecimento/competências está no centro de um certo número de reformas curriculares em muitos países, mais especificamente no ensino médio”. Para o autor,

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, um questão ao mesmo tempo de continuidade – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de ruptura até – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva, competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7).

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. [...]. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. Tal treinamento só é possível se o sujeito tiver o tempo de viver as experiências e analisá-las (PERRENOUD, 1999, p. 10).

No que se refere ao papel do professor, ao se trabalhar com currículo baseado em competências, Perrenoud (1999, p. 17) esclarece que as competências são:

Como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações-problema, a criar ou utilizar outros meios de ensino, a negociar e conduzir projetos com seus alunos, a adotar um planejamento flexível e

indicativo, a improvisar, a implementar e explicitar um novo contrato didático, a praticar uma avaliação formadora, a alcançar uma compartimentação disciplinar menor.

Nesse sentido:

A abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos, pois convida, firmemente, os professores a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com seus alunos; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar (PERRENOUD, 1999, p. 53).

O currículo estabelecido pelas instituições de ensino, ou currículo formal, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos, competências e habilidades de cada componente curricular. Os sistemas de ensino que ainda não trabalham com a perspectiva de competências, ainda utilizam o termo conteúdos para se referir aos assuntos abordados nas disciplinas ou áreas do conhecimento. De acordo com Pinto e Fonseca (2017), o currículo é um conjunto de saberes previamente selecionados determinante no processo de ensino e aprendizagem e que impacta na produção do conhecimento nas dimensões individual, social e cultural.

O currículo formal, portanto, é o eixo central da prática pedagógica de uma escola ao definir quais conhecimentos são válidos para ensinar. Segundo Pinto e Fonseca (2017), o currículo escolar pode variar dependendo da concepção de qual ser humano se deseja formar, norteando o trabalho dos professores e impactando na formação de crianças e jovens. Para os autores,

O currículo pode ser compreendido ainda como campo político-pedagógico no qual as diversas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem novos saberes e reconstruem-se a partir dos saberes produzidos e considerando essas relações, não se pode tão somente priorizar os conteúdos selecionados [...]. O currículo é, portanto, instrumento orientador do desenvolvimento da educação em determinado contexto social. Neste processo, observa-se que nenhum currículo é ingênuo, uma vez que a elaboração deste é revestida dos ideais e concepções de sujeito que a escola defende e dos agentes que a compõem (PINTO; FONSECA, 2017, p. 61).

Para Perrenoud (1995), além do currículo formal – objetivos gerais dos planos de estudos –, existe o currículo real – o que é efetivamente ensinado nas aulas. O currículo real “é um conjunto de experiências, de tarefas, de actividades que geram ou que pressupõe que gerem aprendizagens” (PERRENOUD, 1995, p. 51).

Diante disso, o currículo não se limita apenas na concretização do planejamento previamente elaborado pelo professor, sendo diretamente afetado e influenciado pelas situações do cotidiano e pelas ações e reações dos estudantes. Como afirma o autor:

O currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As actividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didáctico, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida cotidiana na aula fazem com que as actividades nunca se desenrolem exactamente como estava previsto (PERRENOUD, 1995, p. 51).

Esse conjunto de saberes que emerge durante as situações de aprendizagem no espaço escolar e que não foi previsto ou planejado chama-se de currículo oculto. Ou seja, currículo oculto refere-se aos aspectos implícitos que emergem no cotidiano escolar, influenciados pelos atores envolvidos no processo, e que não foram programados ou planejados (PINTO; FONSECA, 2017). Essas aprendizagens que fazem parte do domínio do não dito, mas da ação que envolve princípios de conduta, normas sociais e formas de pensar, fazem parte do currículo oculto (PERRENOUD, 1995).

No currículo oculto, aparecem os elementos não explícitos do fazer pedagógico e estão ligados aos valores e comportamentos implícitos.

O professor, por meio de seu comportamento e atitudes, dissemina no ambiente escolar saberes, valores, práticas e ideologias que não estão prescritos no currículo formal e que são ensinados de forma implícita, subjetiva e até mesmo subliminar (PINTO; FONSECA, 2017, p. 64).

O currículo oculto manifesta-se indiretamente por meio de palavras e ações que fazem parte das relações humanas que se estabelecem nas trocas sociais e pode produzir efeitos positivos ou negativos no sistema educacional, pois impactam no comportamento e nas crenças dos estudantes (ALSUBAIE, 2015). Diante disso, é necessário que os educadores tenham conhecimento dos seus efeitos e como o currículo implícito surge no contexto escolar, estando articulado a uma prática reflexiva por parte do professor (PINTO; FONSECA, 2017).

Nessa perspectiva, os professores podem desempenhar um importante papel nas práticas educativas através do currículo oculto (ALSUBAIE, 2015). Utilizando o exemplo de Alsubaie (2015) em seu artigo, a autora relata que, como professora da educação básica, procurava utilizar o currículo oculto de forma positiva em sala de aula para melhorar o desempenho dos estudantes e promover crenças positivas sobre eles mesmos. Para tanto, lançava mão de

métodos ativos de aprendizagem como resolução de problemas, role-playing, simulação de situações reais e aprendizagem cooperativa.

Professores podem impactar seus estudantes tanto pessoal como academicamente. Através do currículo oculto, é possível proporcionar ferramentas que ajudem os estudantes a enfrentar os desafios e superar as dificuldades (ALSUBAIE, 2015). Jerald (2006) observou que, quando os professores estão cientes da importância e influência do currículo oculto, irão com frequência rever suas atitudes em sala de aula com seus estudantes. Além disso, os professores podem usar o currículo oculto como estratégia pedagógica ou método para enviar mensagens específicas aos estudantes por meio dessas abordagens, como a aprendizagem cooperativa. Muitos professores utilizam positivamente o currículo oculto por meio de sua postura e métodos adotados em sala de aula, porém sem o entendimento necessário; já outros conseguem intencionalmente colocá-lo em prática por meio de seu planejamento pedagógico. O mesmo ocorre no que se refere à aprendizagem socioemocional.

“A aprendizagem depende, antes de mais nada, da actividade do aluno” (PERRENOUD, 1995, p. 47). Diante dessa premissa, o papel do professor não se resume em distribuir ou transmitir o saber por meio do discurso, mas, sim, proporcionar situações de aprendizagem na qual o estudante poderá ser ativo, colocando a *mão na massa*. As atividades que geram aprendizagens significativas “exigem trabalho, esforços, interesse, implicação pessoal do aluno e não um simples conformismo de superfície” (PERRENOUD, 1995, p. 52).

Assim como as habilidades socioemocionais podem ser aprendidas pelos estudantes, as habilidades dos professores também podem ser aprimoradas com ações intencionais. Dessa forma, torna-se oportuno pensar em estratégias que reforcem os recursos internos do docente e que possam favorecer seu bem-estar psicológico, desenvolvendo habilidades para lidar com situações desafiadoras referentes ao trabalho de forma positiva e eficaz (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

Em um estudo realizado por Marques, Tanaka e Fóz (2019), que buscou levantar artigos sobre programas de intervenção para aprendizagem socioemocional de professores, verificou-se que ainda há pouco interesse de estudos nessa área. Ao proporcionar vivências que possibilitem ao professor ampliar seus recursos para lidar com as demandas do trabalho e na promoção do seu bem-estar, pode-se refletir na melhoria da qualidade do ensino e no clima da sala de aula.

A falta de abordagem do tema nos cursos de formação pedagógica contribui para a sensação de despreparo dos professores em operar com as próprias emoções e as dos estudantes (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019). Essa constatação pode ser explicada, em parte, pela

maior importância dada aos aspectos cognitivos ligados à racionalidade em detrimento das emoções no campo da educação (DAMÁSIO, 2012). Entretanto:

Desenvolver competências que envolvem habilidades emocionais é um tipo de aprendizagem que difere, em certa medida, da aprendizagem convencional de fatos, de conceitos ou de procedimentos. Como a dimensão emocional envolve aspectos inconscientes e involuntários, trazer alguns destes componentes à consciência demanda um método que envolva entrar em contato com as emoções e vivenciá-las, sendo seguido de reflexões e trocas entre os participantes no grupo ou com o facilitador (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019, p. 44).

A própria BNCC (MEC, 2018b) reconhece a necessidade de a União voltar seus esforços para a revisão da formação inicial e continuada dos professores no sentido de alinhar com a proposta do currículo nacional comum, visto que o professor desempenha um papel determinante não apenas na aprendizagem dos estudantes, mas também na implementação da Base na Educação Básica. Influenciada pelos princípios da BNCC, a Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019a), define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em Nível Superior de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

As mesmas aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes e previstas na BNCC envolvendo as dimensões intelectual, física, cultural, social e emocional, tendo como perspectiva o desenvolvimento integral, são requisitadas do licenciando das correspondentes competências gerais docentes. Nesse sentido, a BNC-Formação também prevê dez competências gerais docentes, conforme o quadro a seguir. Destacam-se as últimas quatro competências gerais, que estão explicitamente relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos futuros professores.

## Quadro 15 – Competências gerais da Base Nacional Comum para formação docente

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
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, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Nesse sentido, é fundamental que a aprendizagem socioemocional faça parte da formação inicial e continuada dos professores (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019). Como discutido anteriormente, o envolvimento dos professores é fundamental para que o trabalho se torne mais significativo. Para tanto, os gestores devem incluir essa temática nas formações, capacitações e reuniões pedagógicas, dando ênfase às vivências e sensibilizações, oportunizando que o professor desenvolva suas próprias habilidades socioemocionais. Dessa maneira, abre-se caminho para uma escuta e um olhar mais sensível por parte do profissional.

A aprendizagem socioemocional requer constante ação reflexiva por parte dos professores, o que pode ser proporcionado por momentos de formação continuada. A formação docente que trabalha com o desenvolvimento do autoconhecimento do professor pode, conseqüentemente, promover a motivação pessoal, principalmente quando propõe um trabalho baseado em vivências cooperativas. O professor se conhecendo melhor consegue encontrar novos motivos para ensinar e aprender (ANTUNES; SANTOS, 2015).

De acordo com Tacla *et al.* (2014, p. 51):

Um educador em posse de conhecimentos sobre aprendizagem socioemocional, sabendo de sua importância para a formação da personalidade de seus alunos, compreendendo como tais habilidades influenciam positivamente no processo de ensino-aprendizagem e sabendo como ampliar esses conhecimentos na sala de aula, tem em mãos uma ferramenta muito valiosa. Além disso, informações sobre habilidades socioemocionais também tendem a auxiliar educadores a lidar com seus próprios sentimentos (entre eles o estresse) e a atuar de maneira mais habilidosa na resolução de problemas pessoais.

“Os professores devem ser o motor que impulsiona programas SEL (social and emotional learning)” (CRISTÓVÃO; CANDEIAS; VERDASCA, 2017, p. 3). Nesse sentido, professores podem desempenhar um papel central melhorando os ambientes de aprendizagem tanto para aperfeiçoar as competências socioemocionais dos estudantes como no aumento da autoestima, na motivação e na estabilidade emocional das crianças e jovens (OCDE, 2015).

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa está ancorada na metodologia qualitativa, a qual trabalha com significados, crenças, hábitos, valores e atitudes que se expressam no cotidiano pela linguagem. Contribui com o aprofundamento do fenômeno estudado ao descrevê-lo, compreendê-lo e explicá-lo (MINAYO; SANCHES, 1993). Dessa forma, tenta se aproximar da realidade estudada, indo além da descrição do fenômeno: “Por sua capacidade de fazer emergir aspectos novos, de ir ao fundo do significado e de estar na perspectiva do sujeito, são aptos para descobrir novos nexos e explicar significados” (SERAPIONI, 2000, p. 190).

Para Minayo e Sanches (1993, p. 246):

Uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos e a fala cotidiana dentro de um quadro de referência, onde a ação e a ação objetivada nas instituições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados latentes.

A análise de dados quantitativos também foi utilizada na pesquisa para apresentar alguns resultados mais objetivos, como caracterização da amostra e frequência das respostas. A abordagem quantitativa pode contribuir com a pesquisa “ao trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247). Serapioni (2000) ressalta que a combinação das abordagens qualitativas e quantitativas pode trazer ótimos resultados de pesquisa, pois possibilita desvelar e aprofundar, de forma simultânea, o conhecimento sobre o tema investigado.

O procedimento técnico adotado foi o estudo de caso, pois é uma estratégia investigativa que visa estudar fenômenos contemporâneos em seu contexto, ou seja, “inseridos em algum contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O estudo de caso é adotado quando o pesquisador deseja compreender fenômenos sociais complexos cujas condições contextuais são “altamente pertinentes ao fenômeno estudado” (YIN, 2005, p. 32), podendo se utilizar, para tanto, de observações, entrevistas e questionários com as pessoas envolvidas. Além disso, permite aprofundar a compreensão do fenômeno investigado.

### 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O Colégio Farroupilha, que em 2022 completou 136 anos, localizado no bairro Três Figueiras em Porto Alegre, é uma das instituições de ensino mais tradicionais do estado do Rio

Grande do Sul. Foi fundado no ano de 1886 pela Associação Beneficente e Educacional de 1858 (ABE), instituição filantrópica criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes que estavam chegando ao Sul do Brasil em suas necessidades.

De acordo com as informações disponibilizadas no site do Colégio Farroupilha (2019a), a instituição, que está vinculada à rede privada de ensino, possui mais de 2.800 estudantes, 500 educadores – destes mais de 100 são professores que trabalham com a missão de formar cidadãos competentes, éticos e globais.

Educamos para formar cidadãos que sejam indivíduos que convivam bem em sociedade, respeitando o próximo, cumprindo com suas obrigações e desfrutando de seus direitos. Consideramos que o estudante é competente quando alia seu conhecimento à prática, sendo capaz de tomar decisões sobre um assunto que domina. A forma como ele estabelece relações com esse conhecimento deve ser ética e pautada pelo respeito a si e ao outro. Ao buscar formar cidadãos globais, esperamos que o estudante tenha condições de conhecer e de transitar por diversas realidades, sendo livre para atuar naquela em que desejar (COLÉGIO FARROUPILHA, 2019b, n.p.).

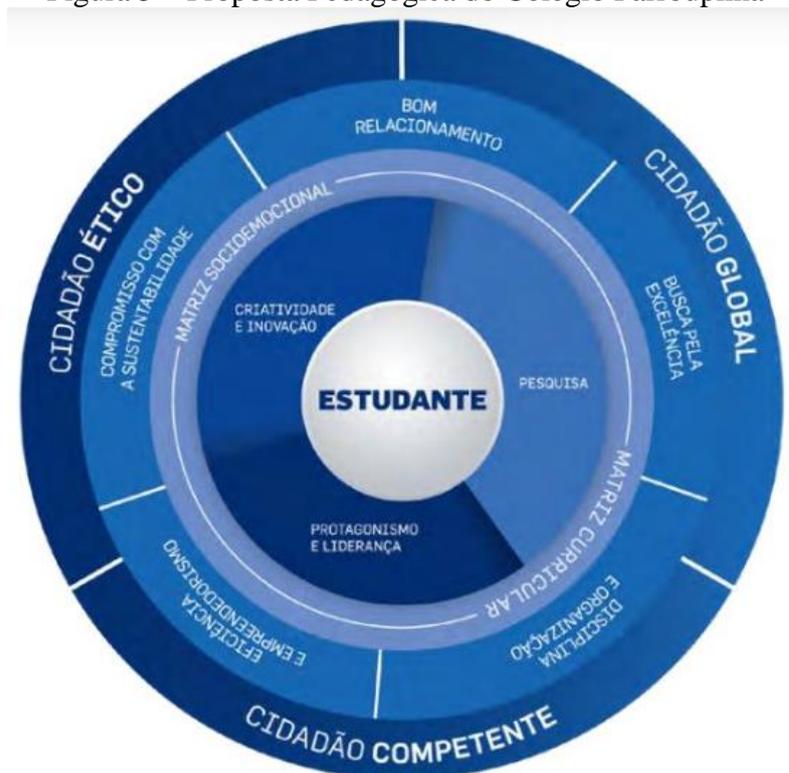
O Colégio Farroupilha tem como visão ser referência nacional em educação.

Buscamos ser reconhecidos nacionalmente pelas práticas pedagógicas mais inovadoras, pelos resultados efetivos, pela amplitude da formação e pelo desenvolvimento humano, entendido como a integralidade do ser e pensar de cada indivíduo no mundo. Essa formação prepara o estudante para construir o seu modo de vida livremente, tendo autonomia para organizar-se, sendo responsável por suas ações e tornando-se um ser humano ético (COLÉGIO FARROUPILHA, 2019b, n.p.).

Entre seus valores estão o *bom relacionamento*: resultado da interação entre as pessoas que deve estar ancorada no respeito mútuo, no equilíbrio, na confiança e na empatia; *busca pela excelência*: o colégio busca o aprimoramento contínuo dos seus processos e resultados acadêmicos visando à satisfação da comunidade escolar e à resolução de suas necessidades; *disciplina e organização*: a boa convivência é um dos pilares do colégio, tendo como referência as normas internas da instituição; *eficiência e empreendedorismo*: a escola propõe-se a estimular iniciativas inovadoras com competência e motivação; *compromisso com a sustentabilidade*: tem como preocupação o cuidado e a preservação de recursos ambientais, culturais, econômicos e sociais (COLÉGIO FARROUPILHA, 2019b).

A instituição busca, em seu processo de ensino e aprendizagem, uma formação integral das crianças e dos adolescentes, desenvolvendo competências e habilidades que são distribuídas em diferentes componentes curriculares. A Figura 5 explicita a Proposta Pedagógica do colégio.

Figura 5 – Proposta Pedagógica do Colégio Farroupilha



Fonte: Colégio Farroupilha (2021, p. 24).

Diante desse panorama, o Colégio Farroupilha compreende a formação humana como a integralidade do ser e pensar de cada indivíduo inserido no mundo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (COLÉGIO FARROUPILHA, 2011), a formação escolar deve preparar os estudantes para construir o seu modo de vida livremente, com autonomia para organizar sua existência e responsabilidade pelas suas ações, sempre pautadas pela ética.

Baseada nessa premissa, a equipe de orientadoras e psicólogas educacionais do Serviço de Orientação e Psicologia Educacional (SOE) do colégio construiu e implantou, no ano de 2017, uma Matriz Socioemocional, que perpassa por todo currículo pedagógico. O documento surgiu da necessidade de promover o desenvolvimento integral do estudante nas dimensões cognitiva, emocional, social e moral, bem como assegurar que as competências socioemocionais fossem contempladas de forma sistemática e intencional pela escola, implantando ações que favorecessem o desenvolvimento integral dos estudantes (SANTOS; MACCARI; JORDAN, 2017).

A Matriz Socioemocional proposta pelo Colégio Farroupilha está embasada em três grandes eixos: Identidade, Convivência e Cidadania, visando à formação de cidadãos autônomos e éticos. A escolha dos eixos foi pautada na observância dos valores da escola, conforme declarado no Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO FARROUPILHA, 2011), ou

seja, no bom relacionamento, na busca pela excelência, na disciplina e organização, na eficiência e empreendedorismo e no compromisso com a sustentabilidade. Está baseada também na concepção de formação integral do estudante e ainda no processo de desenvolvimento do próprio sujeito. Ou seja, acredita-se que, no contexto relacional, o indivíduo necessita construir as noções de identidade, convivência e cidadania – sendo capaz de ampliar a habilidade de relacionamento com o outro e desenvolver as competências de liderança e sustentabilidade (SANTOS; MACCARI; JORDAN, 2017). O documento prevê competências e habilidades que servem de guia para o planejamento pedagógico dos professores, desde a educação infantil ao ensino médio.

## 4.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

### 4.2.1 Estudo 1

Para alcançar os três primeiros objetivos específicos da tese, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-exploratória em uma instituição particular de ensino da cidade de Porto Alegre, com o objetivo de verificar as concepções e práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental no que se refere à aprendizagem socioemocional dos estudantes. Para tanto, aplicou-se três instrumentos: (a) *Teachers's Perceptions of Schooling Socio-Emotional Needs Inventory* (MOREIRA *et al.*, 2013); (b) *Teacher SEL Beliefs Scale* (BRACKETT *et al.*, 2012); (c) Questionário elaborado pela doutoranda nomeado como *Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional*.

Os instrumentos a e b (Anexo 1 e Anexo 2 respectivamente em suas versões originais) foram traduzidos por uma especialista da área<sup>3</sup>, visto que são instrumentos inicialmente elaborados na língua inglesa. Nessa primeira etapa de tradução de instrumentos chamada na literatura de tradução do idioma de origem para o idioma-alvo (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012), orienta-se que se evite a tradução literal de itens. Diante, disso, houve uma preocupação por parte da doutoranda em analisar os instrumentos traduzidos pela profissional externa sob a ótica da tradução dos conceitos descritos na BNCC e a adequação às necessidades da realidade brasileira. Nesse caso, a doutoranda realizou uma leitura atenta do material e, a

---

<sup>3</sup> A tradutora da agência Sapienz Comunicação Científica é bacharel em Letras com habilitação em tradução inglês-português, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e mestranda em Letras pela mesma universidade.

partir da supervisão com o orientador realizada no dia 11/03/2022, decidiu-se pelas seguintes alterações:

*Instrumento Teachers's Perceptions of Schooling Socio-Emotional Needs Inventory* traduzido como *Inventário percepções de professores sobre as necessidades socioemocionais de ensino* – versão revisada (TEPESSINI-R).

Quadro 16 – TEPESSINI-R – versão revisada após tradução do instrumento

	<b>QUESTIONÁRIO ORIGINAL</b>	<b>TRADUÇÃO ORIGINAL</b>	<b>MODIFICAÇÃO REALIZADA</b>
Pergunta n. 6	In my daily teaching practice, I have difficulties in coping with students' victims of maltreatment.	Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em lidar com as vítimas de maus-tratos de alunos.	Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em lidar <i>com alunos vítimas de maus-tratos</i> .
Pergunta n. 19	In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting students' vocational knowledge and development.	Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover o conhecimento e o desenvolvimento vocacional dos alunos.	Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover o conhecimento e o desenvolvimento <i>profissional</i> dos alunos.
Pergunta n. 27	Teachers from this school have difficulties in addressing the students' specific characteristics and needs.	Os professores desta escola têm dificuldade em abordar as características e necessidades específicas dos alunos.	Os professores desta escola têm dificuldade em <i>atender</i> as características e necessidades específicas dos alunos.
Pergunta n. 37	The school has difficulties in addressing the students' specific characteristics and needs.	Os professores desta escola têm dificuldade em abordar as características e necessidades específicas dos alunos.	<i>A escola</i> tem dificuldade em <i>atender</i> as características e necessidades específicas dos alunos. No instrumento original, a questão refere-se à escola e não aos professores.
* Exclusão do quadro de instruções para a codificação do instrumento na versão final para os professores.			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

*Instrumento Teacher SEL Beliefs Scale* traduzido como *Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE)* para professores.

Quadro 17 – ASE – versão revisada após tradução do instrumento

	<b>QUESTIONÁRIO ORIGINAL</b>	<b>TRADUÇÃO ORIGINAL</b>	<b>MODIFICAÇÃO REALIZADA</b>
Quadro Inicial de Orientações	Social and Emotional Learning (SEL) refers to the development of skills related to recognizing and managing emotions, developing care and concern for others, establishing positive relationships, making responsible decisions, and handling challenging situations constructively.	A Aprendizagem Social e Emocional (ASE) refere-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento e gestão de emoções, o desenvolvimento de cuidados e preocupações para com os outros, o estabelecimento de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e o tratamento construtivo de situações desafiadoras.	A Aprendizagem Social e Emocional (ASE) refere-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento e gestão de emoções, o desenvolvimento de cuidados e preocupações para com os outros, o estabelecimento de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e <i>lidar com situações desafiadoras de forma construtiva</i> .
	Rate the extent to which you agree or disagree with each statement.	Indique o quanto você concorda ou discorda da seguinte afirmação.	<i>Marque</i> o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação abaixo.
	* Exclusão da frase: Preencha completamente a bolha que corresponde à sua resposta.		
Pergunta n. 1	My school expects teachers to address children's social and emotional needs.	A minha escola espera que os professores abordem as necessidades sociais e emocionais das crianças.	A minha escola espera que os professores <i>atendam</i> às necessidades sociais e emocionais das crianças.
Pergunta n. 4	I would like to attend a workshop to develop my own social and emotional skills.	Gostaria de assistir a uma oficina para desenvolver minhas próprias habilidades sociais e emocionais.	Gostaria de <i>participar de um workshop</i> para desenvolver minhas próprias habilidades sociais e emocionais.
Pergunta n. 6	My principal creates na environment that promotes social and emotional learning for our students.	Meu diretor ou minha diretora cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os nossos alunos.	<i>A equipe pedagógica</i> cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os nossos alunos.
Pergunta n. 7	I am comfortable providing instruction on social and emotional skills to my students.	Eu me sinto confortável ao instruir habilidades sociais e emocionais aos meus alunos.	Eu me sinto confortável ao <i>promover</i> habilidades sociais e emocionais aos meus alunos.

	<b>QUESTIONÁRIO ORIGINAL</b>	<b>TRADUÇÃO ORIGINAL</b>	<b>MODIFICAÇÃO REALIZADA</b>
Pergunta n. 8	Informal lessons in social and emotional learning are part of my regular teaching practice.	As aulas informais de aprendizagem social e emocional fazem parte da minha prática regular de ensino.	<i>As lições</i> informais de aprendizagem social e emocional fazem parte da minha prática regular de ensino.
Pergunta n. 9	I feel confident in my ability to provide instruction on social and emotional learning.	Eu me sinto confiante quanto à minha capacidade de instruir sobre habilidades sociais e emocionais aos alunos.	Eu me sinto confiante quanto à minha capacidade de <i>promover habilidades</i> sociais e emocionais aos alunos.
Pergunta n. 10	My principal does not encourage the teaching of social and emotional skills to students.	Meu diretor ou minha diretora não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais aos alunos.	<i>A equipe pedagógica</i> não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais aos alunos.
Pergunta n. 12	I would like to attend a workshop to learn how to develop my students' social and emotional skills.	Gostaria de assistir a uma oficina para aprender a desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.	Gostaria de <i>participar de um workshop</i> para aprender a desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.
* Exclusão da frase “Escreva seu nome aqui” ao final do instrumento.			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir dos instrumentos a e b, foi desenvolvido um terceiro instrumento (Anexo 5), tendo como base os objetivos específicos n. 1 e 2 da tese e os documentos norteadores que versam sobre quais aprendizagens são consideradas essenciais para a formação integral de crianças e adolescentes, como as competências gerais da BNCC e as cinco dimensões preconizadas por CASEL. O instrumento foi nomeado como “Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional”. Foi incluída uma pergunta específica abrangendo o contexto de pandemia e suas implicações na aprendizagem socioemocional dos estudantes, totalizando 10 questões, distribuídas entre perguntas abertas e fechadas.

Antes de partir para a aplicação dos instrumentos na amostra da pesquisa, realizou-se um estudo piloto com três professores da educação básica, todos atuantes na rede pública de ensino. A participante “A” tem 37 anos de idade, atua como professora de Ciências há 11 anos e possui mestrado em Ensino de Ciências e Matemática; o participante “B” tem 35 anos de idade, é professor de línguas estrangeiras há 4 anos; a participante “C” tem 49 anos, é professora titular de turma do 5º ano há 10 anos, possui mestrado em Educação. O estudo piloto ocorreu individualmente com cada participante nos dias 22 e 24 de abril de 2022, e o objetivo foi de

verificar o tempo médio de aplicação/resposta de cada instrumento, assim como verificar se os instrumentos selecionados são de fácil compreensão dos participantes.

De acordo com Borsa, Damásio e Bandeira (2012, p. 427), “antes de afirmar que um novo instrumento está pronto para aplicação, deve ser realizado, incondicionalmente, o estudo-piloto”. A aplicação prévia do instrumento em uma pequena amostra permite “avaliar a adequação dos itens em relação ao seu significado e à sua dificuldade de compreensão, bem como as instruções para a administração do teste” (BORSA; DAMÁSIO; BANDEIRA, 2012, p. 427). Mesmo os autores descrevendo em seu estudo as etapas para a tradução e a adaptação de instrumentos psicológicos, acredita-se que muitas das orientações são pertinentes aos instrumentos que são utilizados nas pesquisas acadêmicas.

Durante a aplicação do estudo-piloto, a doutoranda conduziu uma conversa com cada participante abordando os pontos acima citados. Tendo como ponto de partida as percepções levantadas na aplicação, em supervisão realizada no dia 6 de maio de 2022, decidiu-se por realizar três modificações nos instrumentos:

Instrumento *Inventário percepções de professores sobre as necessidades socioemocionais de ensino* – versão revisada (TEPESENI-R).

Quadro 18 – TEPESENI-R – versão revisada após estudo piloto

	<b>MODIFICAÇÃO REALIZADA</b>
Pergunta n. 10	Dois dos três participantes do estudo piloto, ao lerem a afirmativa “materiais especializados para ajudar professores a intervir no fracasso escolar não são suficientes nesta escola” questionaram a doutoranda se <i>materiais especializados</i> se referiam também a recursos humanos ou a apenas recursos materiais. Diante disso, optou-se por acrescentar na afirmativa o seguinte: “materiais especializados ( <i>espaço físico e recursos materiais</i> ) para ajudar professores a intervir no fracasso escolar não são suficientes nesta escola”.
Régua com a escala likert de cinco pontos	Dois dos três participantes do estudo piloto relataram que sentiram a falta de visualizar a escala em todas as páginas do instrumento, sem que necessitassem conferir as alternativas na página 1. Diante disso, decidiu-se por acrescentá-la em todas as páginas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Instrumento *Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional*.

Quadro 19 – ASE – versão revisada após estudo piloto

<b>MODIFICAÇÃO REALIZADA</b>	
Pergunta n. 8	Um dos participantes, ao ler as alternativas da escala likert apresentada, a saber: nem um pouco, um pouco, bastante, demais, perguntou a doutoranda se “demais” significava algo “em excesso”. Enquanto a ideia original era que “demais” sinalizasse algo extremamente importante. Diante disso, optou-se por modificar duas das quatro alternativas da escala, a saber: substituição de “bastante” por “muito” e substituição de “demais” por “extremamente”.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No momento da defesa da tese, foi sugerido pela banca a substituição da palavra “treinamento” na pergunta número 3 do instrumento Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) - “todos os professores devem receber *treinamento* sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos” pela palavra “formação”, o que foi acolhido pela doutoranda. Os instrumentos *Inventário Percepções de Professores sobre as Necessidades Socioemocionais de Ensino – versão revisada (TEPESSNI-R)*; *Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores* e *Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional* em suas versões finais encontram-se nos Anexos 3, 4 e 5 da tese.

#### 4.2.2 Estudo 2

A fim de responder ao quarto objetivo específico da tese, tendo como base o diagnóstico realizado na instituição de ensino participante da pesquisa e os documentos norteadores explicitados ao longo da fundamentação teórica da tese, propôs-se temas centrais para a formação de professores que atuam na Educação Básica voltados ao desenvolvimento socioemocional.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

A escola foi selecionada por conveniência, pois trata-se do local onde a doutoranda atua como psicóloga educacional desde 2013. Optou-se pelo recorte de professores que atuam no Colégio Farroupilha pelo acesso que a doutoranda possui com a instituição de ensino. Após reunião para apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos, a Direção da instituição assinou o Termo de Consentimento da Pesquisa (Anexo 6 e 7).

A escolha do público-alvo, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), deve-se pela particularidade de sua formação acadêmica, sendo a maioria pedagogos, e por terem uma carga horária maior dedicada às suas turmas, o que possibilita um contato mais próximo com os estudantes. O capítulo do Estado do Conhecimento mostrou também que a maioria dos estudos realizados sobre a temática investigada envolveu o público da educação infantil e do ensino fundamental.

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados foi realizada na modalidade presencial, em reunião pedagógica de professores que ocorreu no dia 8 de junho de 2022, com duração de aproximadamente 1 hora. Para que os professores pudessem participar da pesquisa, foi necessário o aceite individual de cada um deles através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 8). Antes, porém, a doutoranda esclareceu os objetivos da pesquisa e que a participação dos docentes seria um convite, ou seja, a participação seria voluntária e o que sigilo sobre a identificação dos participantes seria garantido.

#### 4.4 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

As questões abertas do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional foram analisadas tendo como base os princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977). Turato (2003) sugere algumas etapas importantes que fazem parte dessa técnica: (a) leitura flutuante para impregnação do discurso, cujo objetivo é estabelecer contato com os documentos, analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações; (b) categorização de tópicos emergentes segundo critérios de relevância e de repetição; e (c) apresentação dos resultados de forma descritiva e preparação para a discussão na qual o pesquisador terá uma importante contribuição ao pensar e lidar com os dados organizados.

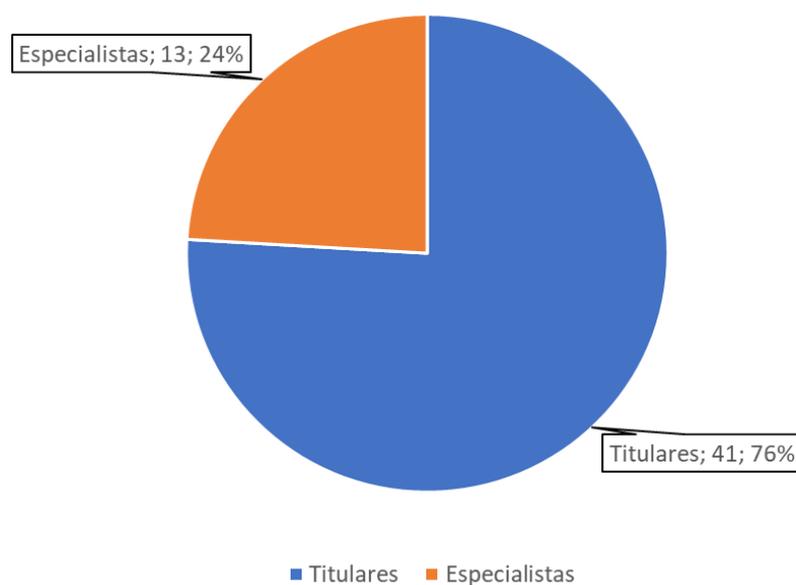
As questões fechadas do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional, assim como as respostas do Inventário Percepções de Professores sobre as Necessidades Socioemocionais de Ensino – versão revisada (TEPESSENIR) e da Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores, foram analisadas quantitativamente a partir do levantamento de frequência de respostas.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Participaram da pesquisa 54 professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo 41 professoras titulares, ou seja, professoras em sua maioria com graduação em Pedagogia que são referência das turmas que acompanham, lecionando conteúdos das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Também compõem a amostra 13 professores especialistas, com graduação em diferentes licenciaturas, distribuídos em: Educação Física (3), Artes Visuais (2), Artes Cênicas (1), Artes Musicais (1), Oficina afro-indígena (1), Ciências (1), História (1), Geografia (1) e Oficina de tecnologia educacional (2). Os professores especialistas possuem uma carga horária de, no máximo, dois períodos semanais em cada turma, lecionando em diversas turmas do 1º ao 5º ano, enquanto as professoras titulares ficam, em média, 16 períodos por semana com sua turma, sendo que a grande maioria delas possui apenas uma turma.

O gráfico abaixo mostra os professores participantes da pesquisa divididos entre titulares e especialistas.

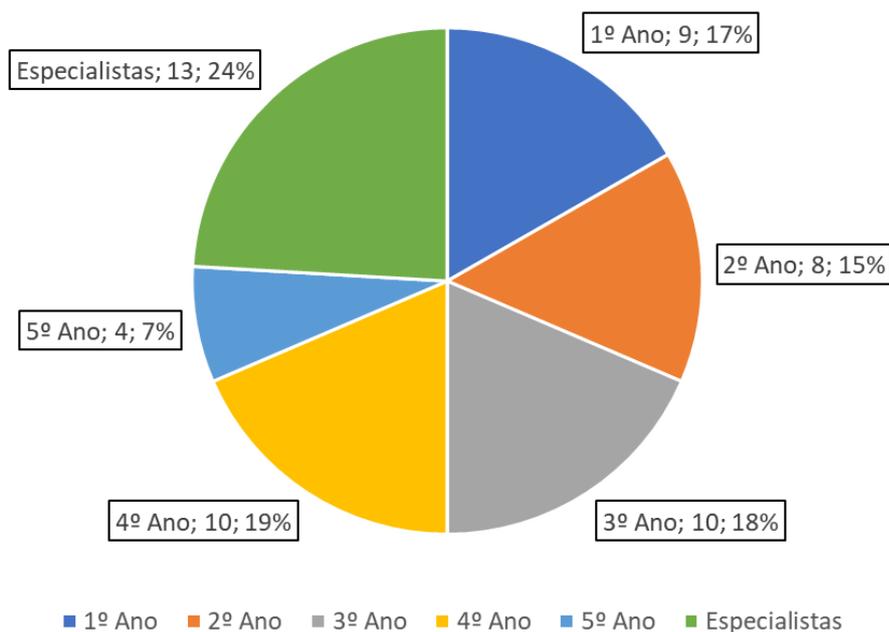
Gráfico 4 – Professores participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para a apresentação dos resultados, optou-se por dividir a amostra entre professoras titulares e professores especialistas. Além disso, entre as professoras titulares, apresentar-se-á alguns dados de acordo com o ano/série no qual atuam. O gráfico a seguir mostra o total de participantes do estudo (N=54) divididos pelo ano no qual lecionam.

Gráfico 5 – Professores participantes da pesquisa divididos por ano de atuação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todas as participantes que compõem o grupo das professoras titulares são do sexo feminino. No que se refere à formação, na sua grande maioria, 39 professoras no total, são formadas em Pedagogia, sendo apenas uma formada em licenciatura em Matemática e uma em licenciatura em Letras. Das 41 participantes, duas possuem apenas a graduação completa, 34 possuem pós-graduação em nível de especialização, duas possuem mestrado em andamento e três têm mestrado concluído.

Já no grupo dos professores especialistas, dos 13 participantes, sete são do sexo feminino e seis do sexo masculino, atuando em áreas como Educação Física, Música, História, Geografia e Tecnologia Educacional. Três possuem apenas a graduação completa, sete possuem pós-graduação em nível de especialização, dois possuem mestrado e um doutorado.

Em relação à idade dos participantes, no grupo das professoras titulares as idades variam de 25 a 55 anos, sendo a média de 40,46 anos. Já entre os professores especialistas, as idades variam de 28 a 68 anos, sendo a média de 40,92 anos.

Quanto ao tempo que lecionam em suas áreas do conhecimento, entre o grupo das professoras titulares varia de 5 a 36 anos, sendo a média de 18,70 anos de atuação. Já entre os professores especialistas, o tempo de atuação varia de 5 a 44 anos, sendo a média de 17,23 anos. Em relação ao tempo que atuam no colégio participante do estudo, entre o grupo das professoras titulares varia de 1 a 36 anos, sendo a média de 7,41 anos de atuação. Já entre os professores especialistas, o tempo de atuação varia de 1 a 34 anos, sendo a média de 10,07 anos.

O quadro abaixo explicita a média de idade dos participantes do estudo, a média de tempo que lecionam em suas áreas do conhecimento e a média de tempo de atuação no colégio de acordo com o ano em que atuam.

Quadro 20 – Médias de idade, tempo que lecionam e tempo de atuação na instituição

<b>Ano de atuação</b>	<b>Média de idade dos professores participantes</b>	<b>Média de tempo que lecionam em suas áreas do conhecimento</b>	<b>Média de tempo de atuação na instituição participante</b>
1º ano	41,55	19,77	9,33
2º ano	41,37	19,62	11,62
3º ano	37	15,2	3,4
4º ano	45,3	23,7	7,7
5º ano	32,75	10,75	4
Especialistas	40,92	17,23	10,07

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Pode-se observar que o grupo de professoras que lecionam para os estudantes do 4º ano (N=10) possui mais experiência, visto que lecionam, em média, há 23,7 anos. A mais jovem do grupo leciona há 12 anos e a mais antiga há 36 anos, seguidas pelo grupo de professoras que lecionam para os estudantes do 1º ano e do grupo que leciona para os estudantes do 2º ano. O grupo de professoras com menos tempo de atuação na educação é o que leciona para os estudantes do 5º ano (N=4), com média de 10,75 anos de atuação.

Também pode-se observar que o grupo de professoras que lecionam para os estudantes do 2º ano (N=8) atuam há mais tempo no colégio participante do estudo, com média de 11,62 anos. A mais nova trabalha há 1 ano, enquanto a mais antiga trabalha há 36 anos no colégio, seguidas pelo grupo de professores especialistas (N=13) com média de 10,07 anos e pelo grupo de professoras que lecionam para o 1º ano (N=9), com média de 9,33 anos. O grupo de professoras com menos tempo de atuação no colégio é o grupo do 3º ano (N=10), com média de 3,4 anos. A mais nova trabalha há 1 ano, enquanto a mais antiga trabalha há 5 anos no colégio.

Os resultados das análises dos instrumentos utilizados na pesquisa e descritos anteriormente no capítulo da metodologia serão apresentados considerando os objetivos específicos da tese e a respectiva fonte de coleta das informações, que visam responder a esses objetivos, conforme o esquema abaixo.

Figura 6 – Objetivos específicos e respectivas fontes de dados

<p><b>Obj. Esp. 1.</b> Investigar quais são as concepções de aprendizagem socioemocional dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questões 1, 2, 6 e 8 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.</li> </ul>
<p><b>Obj. Esp. 2.</b> Analisar quais são as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questões 3, 5 e 9 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional.</li> </ul>
<p><b>Obj. Esp. 3.</b> Investigar se os professores se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com a aprendizagem socioemocional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores;</li> <li>• Inventário Percepção de Professores sobre Necessidades Socioemocionais de Ensino (TEPESENI-R);</li> <li>• Questão 10 do Questionário de Práticas Pedagógicas.</li> </ul>
<p><b>Obj. Esp. 4.</b> Propor, com base nas necessidades encontradas, temas centrais para formação continuada de professores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questões 4 e 7 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional;</li> <li>• Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores;</li> <li>• Inventário Percepção de Professores sobre Necessidades Socioemocionais de Ensino (TEPESENI-R);</li> <li>• Documentos norteadores: BNCC e dimensões de CASEL.</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

## 5.1 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 1: CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A fim de compreender quais são as concepções de aprendizagem socioemocional dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada, foi realizada uma análise de conteúdo baseada nos princípios propostos por Bardin (1977). A partir da análise das respostas às perguntas abertas de n. 1, 2 e 6 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional, duas categorias emergiram: (a) concepções relacionadas ao desenvolvimento intrapessoal dos estudantes e (b) concepções relacionadas ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes.

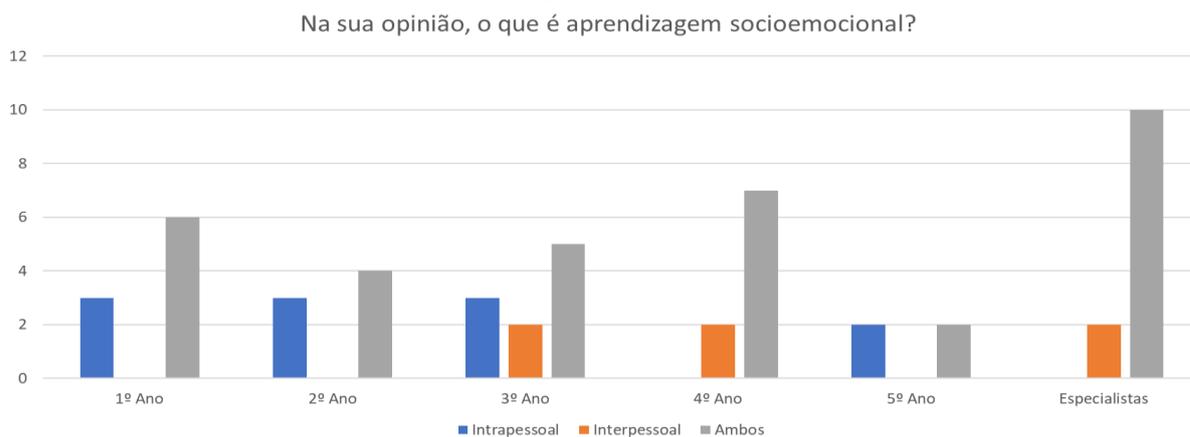
- **Concepções relacionadas ao desenvolvimento intrapessoal dos estudantes:** essa categoria refere-se às competências de *autoconsciência* e de *autogerenciamento* propostas por CASEL (2003), que estão relacionadas ao domínio intrapessoal, ou seja, na concepção dos professores, a aprendizagem socioemocional está relacionada ao desenvolvimento de habilidades que envolvem a compreensão das próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o seu comportamento nos diferentes contextos. Inclui a capacidade de reconhecer suas próprias potencialidades e suas limitações. Além disso, envolve o desenvolvimento de habilidades de

gerenciamento de suas próprias emoções, pensamentos e comportamentos de modo eficaz em diferentes situações do cotidiano, a fim de atingir metas e objetivos.

- **Concepções relacionadas ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes:** essa categoria refere-se às competências de *consciência social* e de *habilidade de relacionamento* propostas por CASEL (2003), que estão relacionadas ao domínio interpessoal, ou seja, na concepção dos professores, a aprendizagem socioemocional está relacionada ao desenvolvimento de habilidades que envolvem a capacidade de compreender a perspectiva e de se empatizar com os outros, incluindo aqueles de diferentes culturas, contextos e experiências de vida. Além disso, envolve o desenvolvimento da habilidade de estabelecer e de manter relacionamentos saudáveis e circular por diferentes configurações com diversos grupos e indivíduos. Inclui a capacidade de se comunicar claramente, escutar ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas e negociar conflitos construtivamente.

A seguir, apresenta-se a frequência de respostas em cada categoria a partir da análise da pergunta n. 1 do Questionário, relacionada à concepção dos professores sobre aprendizagem socioemocional. As respostas que contemplam tanto a categoria intrapessoal como interpessoal foram contabilizadas em ambas as categorias, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Pergunta n. 1 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 11 participantes consideram a aprendizagem socioemocional como relacionada ao desenvolvimento intrapessoal dos estudantes. Parte das professoras consideram que ela envolve a capacidade de compreensão de seus sentimentos: “*é aprender a lidar com seus sentimentos e emoções*” (Participante 13, 2º

ano); *“aprender a lidar com as emoções”* (Participante 24, 3º ano); *“é um processo que auxilia no desenvolvimento das habilidades emocionais, criando hábitos saudáveis para lidar com suas emoções”* (Participante 25, 3º ano). Para outra parte das participantes, a aprendizagem socioemocional envolve também a capacidade de autorregulação dos estudantes: *“a aprendizagem socioemocional perpassa pela autorregulação e compreensão de si mesmo”* (Participante 1, 1º ano); assim como *“suas habilidades para lidar com situações do dia a dia e seus sentimentos”* (Participante 7, 1º ano). É *“saber lidar com os sentimentos vinculados à aprendizagem e ao ambiente que frequenta”* (Participante 39, 5º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), nenhuma resposta foi no sentido de compreender a aprendizagem socioemocional como relacionada ao desenvolvimento intrapessoal dos estudantes.

Entre as professoras titulares de turma (N=41), quatro participantes consideram a aprendizagem socioemocional como relacionada ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes. *“É a aprendizagem que aborda as relações sociais, a empatia e a troca com o outro”* (Participante 23, 3º ano). *“Uma aprendizagem socioemocional cuida do outro”* (Participante 26, 3º ano). *“É a aprendizagem que ocorre com inúmeras interações e suas subjetividades. Se aprende convivendo, vivenciando experiências”* (Participante 29, 4º ano). A participante 31, professora do 4º ano, resume que *“somos seres integrados, que se constroem e se reconstroem na interação consigo, com o outro e com o ambiente. A aprendizagem socioemocional envolve tudo isso”*.

Já entre os professores especialistas (N=13), dois participantes consideram a aprendizagem socioemocional como relacionada ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes. *“É o desenvolvimento das habilidades necessárias para estar em harmonia com o grupo social em que participa”* (Participante 52, especialista). Ou seja, envolve o *“desenvolvimento das habilidades referentes ao cuidado das relações com os outros”* (Participante 54, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 24 participantes consideram a aprendizagem socioemocional tanto como algo referente ao desenvolvimento intrapessoal como interpessoal dos estudantes, envolvendo aspectos referentes ao autoconhecimento (Participante 10, 2º ano), ao reconhecimento das emoções (Participante 9, 1º ano), a autorregulação (Participante 21, 3º ano) e ao autocontrole das emoções (Participante 18, 3º ano), assim como o convívio com os outros (Participante 22, 3º ano), o desenvolvimento de habilidades sociais (Participante 37, 4º ano) e a resolução de conflitos de maneira assertiva (Participante 9, 1º ano), como mostram os exemplos das falas a seguir:

*É conseguir expor suas ideias, percepções e vontades. É relacionar-se com o outro de forma clara, sabendo dar limites. É saber nomear sentimentos, buscar ajuda quando necessário. É conviver em harmonia (Participante 8, 1º ano).*

*É aquela em que faz o indivíduo se reconhecer socialmente e emocionalmente, sabendo lidar com as adversidades do cotidiano de maneira lúcida e empática (Participante 19, 3º ano).*

*É o desenvolvimento de habilidades emocionais para saber colocar em prática atitudes diante de situações cotidianas e de conflito (Participante 20, 3º ano).*

*É a aprendizagem relacionada à construção das habilidades sociais e emocionais dos estudantes que se preocupa em dar ferramentas para os momentos de interação social assim como para compreender seus próprios sentimentos e lidar com eles (Participante 28, 4º ano).*

*O desenvolvimento de habilidades de autorregular-se, de resiliência, de empatia [...]. São as aprendizagens relacionadas ao convívio com o outro e consigo mesmo (Participante 32, 4º ano).*

*A possibilidade de desenvolver competência emocional e habilidades sociais de forma assertiva (Participante 34, 4º ano).*

Já entre os professores especialistas (N=13), 10 participantes consideram a aprendizagem socioemocional tanto como algo referente ao desenvolvimento intrapessoal como interpessoal dos estudantes.

*Me compreender e compreender o outro (Participante 42, especialista).*

*É desenvolver habilidades que permitam e facilitem a compreensão das emoções e das relações entre as pessoas (Participante 45, especialista).*

*Desenvolvimento de competências e habilidades com relação aos aspectos sociais e emocionais (Participante 53, especialista).*

*É o desenvolvimento de habilidades relacionadas às emoções, no âmbito do reconhecimento, da autorregulação e cuidado com os outros (Participante 43, especialista).*

*Aprendizagem socioemocional é o exercício do autoconhecimento e das relações sociais (Participante 46, especialista).*

*Habilidade socioemocional é parte natural do “ser humano” em sociedade. Desenvolver habilidades de convívio em grupo, de escuta, fala, reconhecendo suas potencialidades para agregar ao grupo e dificuldades a serem desenvolvidas (Participante 47, especialista).*

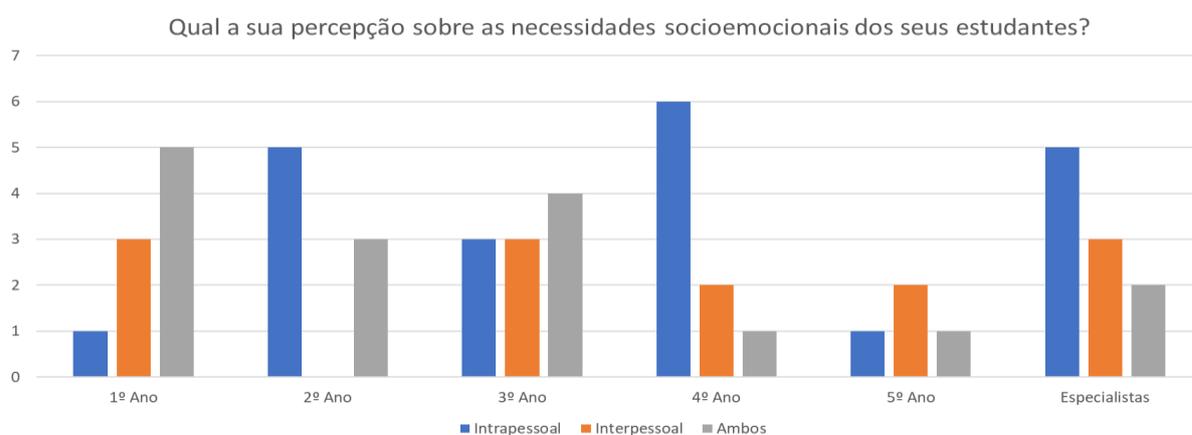
*O desenvolvimento de habilidades sociais. O estímulo à autorregulação dos estudantes (Participante 51, especialista).*

O Participante 48, especialista, chama atenção afirmando que o desenvolvimento socioemocional envolve situações de aprendizagem para “além do conteúdo”, ou seja, “a gestão de habilidades, que desenvolvam outras dinâmicas para além do conteúdo de sala de

aula” (Participante 48, especialista). O Participante 49, especialista, complementa: “*é a totalidade do ensino, visando à formação integral do indivíduo nos aspectos pessoal e coletivo, para melhor se relacionar em sociedade e solucionar situações de conflitos*”.

A seguir, apresenta-se a frequência de respostas em cada categoria a partir da análise da pergunta n. 2 do Questionário, relacionada à percepção dos professores sobre as necessidades socioemocionais dos estudantes. As respostas que contemplam tanto a categoria intrapessoal como interpessoal foram contabilizadas em ambas as categorias, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Pergunta n. 2 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre os professores titulares de turma (N=41), 16 respostas sobre as necessidades socioemocionais dos estudantes estão relacionadas a aspectos do desenvolvimento intrapessoal deles. Surgiram percepções sobre a baixa autoestima e insegurança dos estudantes (Participante 10, 2º ano) e dificuldades dos estudantes em lidar com o erro (Participante 13, 2º ano) como relata a Participante 14, professora do 2º ano: “*crianças com dificuldade de lidar com o erro, com frustrações e com autocrítica*”. Assim como “*dificuldade para identificarem o que sentem e se autorregularem a partir do combinado*” (Participante 24, 3º ano). Uma hipótese que surgiu para essas percepções foi o fato de o grupo de professoras investigado trabalhar prioritariamente com “*crianças em fase de desenvolvimento da autonomia e autorregulação*” (Participante 27, 3º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), cinco respostas referem-se a necessidades intrapessoais dos estudantes. Deles, dois participantes trouxeram a preocupação quanto ao aumento da demanda de trabalho do professor ao que se refere à aprendizagem socioemocional dos estudantes:

*Nos últimos tempos, as demandas relacionadas à autorregulação e reconhecimento das emoções aumentaram significativamente. São necessárias muitas intervenções do professor nas vivências e situações de aprendizagem (Participante 43, especialista).*

*Percebo que a demanda por intervenções do professor tem aumentado por conta das fragilidades emocionais dos estudantes (Participante 50, especialista).*

Entre os professores titulares de turma (N=41), 10 respostas sobre as necessidades socioemocional dos estudantes estão relacionadas a aspectos do desenvolvimento interpessoal deles, *“pois vários apresentam dificuldades de relacionar-se com os outros”* (Participante 22, 3º ano) e *“muitos não conseguem desenvolver realmente a empatia, apesar de entenderem isso como algo importante”* (Participante 38, 5º ano). Na percepção da Participante 36, professora do 4º ano, os estudantes necessitam *“aprender a resolver conflitos através do diálogo, não usando a força e não sendo reativos quando acontece uma situação desagradável”* (Participante 36, 4º ano).

A pandemia foi citada por parte dos participantes como promotora das dificuldades de relacionamento:

*Após a pandemia, muitos estudantes precisam reaprender a conviver, a trocar, a ceder e a ter empatia (Participante 30, 4º ano).*

*Os meus estudantes estão “reaprendendo” a estar na escola. Devido a isso, apresentam dificuldades em ouvir o outro, conviver, partilhar, entre outros (Participante 1, 1º ano).*

*Com o retorno após a pandemia percebe-se uma grande imaturidade nas relações entre os estudantes, principalmente com relação ao dividir e colocar-se no lugar do outro (Participante 6, 1º ano).*

Já entre os professores especialistas (N=13), três respostas referem-se a necessidades interpessoais dos estudantes: *“é frequente o professor se deparar com muitos conflitos e a grande necessidade de desenvolver as habilidades socioemocionais”* (Participante 51, especialista), pois *“todos sempre têm algo a aprender e evoluir socialmente”* (Participante 52, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 14 participantes consideram a aprendizagem socioemocional tanto como algo referente ao desenvolvimento intrapessoal como interpessoal dos estudantes. *“Na sala de aula, aparecem as questões de imaturidade, baixa tolerância à frustração, ansiedade, dificuldade de resolver conflitos”* (Participante 17, 2º ano). *“A maioria dos estudantes apresentam dificuldades quando são colocados em situações que precisam de autocontrole e resolução de conflitos”* (Participante 41, 5º ano). Ou

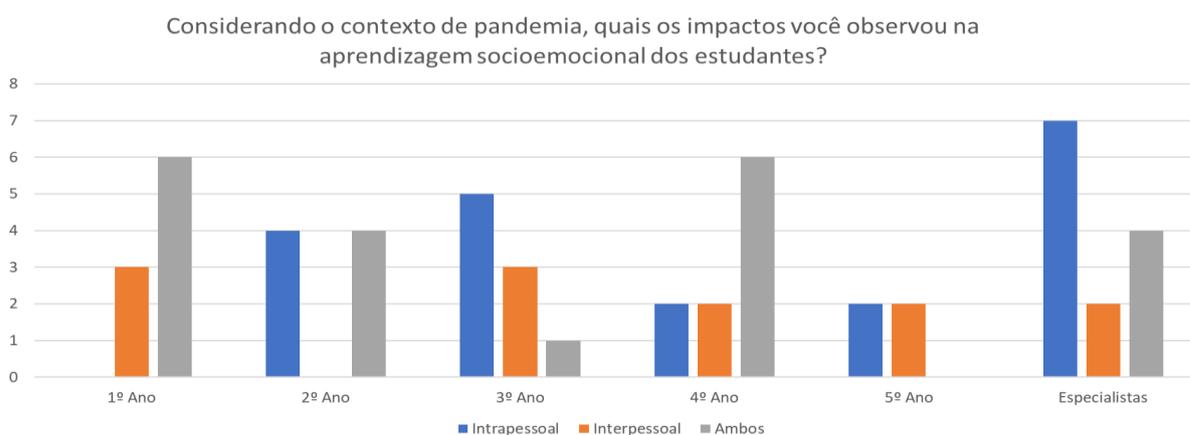
seja, há a “*necessidade diária de perceber que fazem parte de um grupo, que precisa lidar com suas emoções*” (Participante 19, 3º ano).

A faixa etária dos estudantes foi destacada pela Participante 8, professora do 1º ano, como algo que reflete na aprendizagem socioemocional de seus estudantes: “*como são muito novos, ainda estão aprendendo a conviver e resolver seus conflitos. Alguns já conseguem nomear seus sentimentos, outros ainda sofrem por não conseguir expressar o que sentem*” (Participante 8, 1º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), dois participantes consideram a aprendizagem socioemocional tanto como algo referente ao desenvolvimento intrapessoal como interpessoal dos estudantes: “*há uma demanda infinita para o preparo das relações de convívio e de autorregulação, bem como da compreensão dos sentimentos*” (Participante 49, especialista). É importante sinalizar que as respostas de três professores, entre o grupo de especialistas, referentes à pergunta n. 2, não se encaixaram em nenhuma categoria emergente, pois fugiram do tema proposto, ou seja, responderam algo distinto do que foi questionado.

A seguir, apresenta-se a frequência de respostas em cada categoria a partir da análise da pergunta n. 6 do Questionário, relacionada à percepção dos professores sobre os impactos na aprendizagem socioemocional dos estudantes, considerando o contexto de pandemia. As respostas que contemplam tanto a categoria intrapessoal como interpessoal foram contabilizadas em ambas as categorias, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 8 – Pergunta n. 6 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 13 respostas sobre os impactos observados na aprendizagem socioemocional dos estudantes, a partir do contexto de pandemia, estão relacionadas ao desenvolvimento intrapessoal deles, como: “*imaturidade, insegurança,*

*falta de concentração*” (Participante 10, 2º ano) e *“baixa tolerância à frustração*” (Participante 24, 3º ano). *“Os estudantes pós-pandemia estão mais carentes, frágeis e emotivos”* (Participante 18, 3º ano), com *“baixa autoestima, falta de motivação, baixa tolerância à frustração, dispersão”* (Participante 25, 3º ano). Apresentam sintomas de *“ansiedade, fala excessiva, dificuldade com foco e atenção”* (Participante 29, 4º ano), além de baixo *“autocontrole e autorregulação”* (Participante 41, 5º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), sete respostas referem-se a impactos relacionados ao desenvolvimento intrapessoal dos estudantes, visto que *“voltaram extremamente sensíveis e inseguros”* (Participante 42, especialista), com *“maior dificuldade de autorregulação de suas emoções”* (Participante 44, especialista). *“As crianças estão mais agitadas corporalmente, menos tolerantes a frustrações, muita ansiedade”* (Participante 47, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 10 respostas sobre os impactos observados na aprendizagem socioemocional dos estudantes, a partir do contexto de pandemia, estão relacionadas ao desenvolvimento interpessoal como: *“dificuldade de brincar e trabalhar em grupo”* (Participante 3, 1º ano), *“dificuldade em lidar com algumas situações, como brincar em harmonia com o colega, reações em momentos de jogos, querem sempre ganhar ou que seja com as suas regras”* (Participante 7, 1º ano). A Participante 21, professora do 3º ano, reforça que *“os estudantes perderam habilidades de interagir entre si, possuem dificuldades em estabelecer vínculos e resolverem conflitos”*.

A Participante 22, professora do 3º ano, acredita que os estudantes *“retornaram com questões importantes de ouvir e perceber o outro, mais centrados no próprio umbigo, mais egoístas, com dificuldades de partilhar”*. Ideia corroborada pela Participante 38, professora do 5º ano, que observa os estudantes com *“dificuldade em respeitar, em ‘olhar’ o outro. Percebi os estudantes muito mais individualistas”*, ou seja, aspectos relacionados às *“questões coletivas”* e de convivência.

Já entre os professores especialistas (N=13), apenas duas respostas referem-se aos impactos da pandemia relacionados ao desenvolvimento interpessoal dos estudantes, voltados à privação das *“vivências na escola”* (Participante 46, especialista) e à *“perda significativa nas relações e coletividade, dificuldade na escuta”* (Participante 49, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 17 respostas sobre os impactos observados na aprendizagem socioemocional dos estudantes, a partir do contexto de pandemia, estão relacionadas tanto ao desenvolvimento intrapessoal como ao desenvolvimento interpessoal, tais como: *“irritabilidade frequente; dificuldade em expressar-se, logo em*

*trabalhar em grupo; falta de confiança, entre outros*” (Participante 1, 1º ano); *“maior imaturidade para lidar com as emoções, falta de iniciativa e poucas habilidades no convívio com outras crianças*” (Participante 12, 2º ano); *“insegurança; dificuldade de concentração; conflitos nos momentos livres de não conseguir compartilhar os amigos*” (Participante 17, 2º ano); *“imediatismo. Observo estudantes mais distantes e buscando soluções prontas*” (Participante 20, 3º ano). Ou seja, dificuldades relacionadas à autorregulação, à convivência entre pares, mas também *“em relação à organização e cumprimento de regras*” (Participante 30, 4º ano).

Alguns professores trouxeram que:

*[...] a pandemia impediu o contato direto e a riqueza das interações presenciais, afetando o saber ouvir, esperar, gerando uma ansiedade e uma urgência frente ao “desejo” infantil, sendo necessário resgatar, com calma e paciência, estas habilidades* (Participante 31, 4º ano).

Diante disso, *“ficaram muito tempo sem o convívio com seus pares, sem desafios de relações. O egocentrismo decorrente disso que faz com que tomem decisões sem pensar no coletivo*” (Participante 33, 4º ano). Como consequência, surge a *“dificuldade básica de empatia, de saber ouvir o colega, de compreender que o espaço da sala de aula não é só dele*” (Participante 32, 4º ano).

O tempo prolongado em casa, sem frequentar a escola, trouxe maior *“dependência da família na relação com os colegas em sala de aula. Pedem ajuda aos pais ao invés de tentar resolver em sala de aula com o professor*” (Participante 8, 1º ano), além disso, observam *“dependência do adulto para guardar os pertences, colocar o casaco, comer; imaturidade nas ações com os colegas e também na articulação da fala. Muitas crianças com fono e que precisam desse atendimento*” (Participante 6, 1º ano).

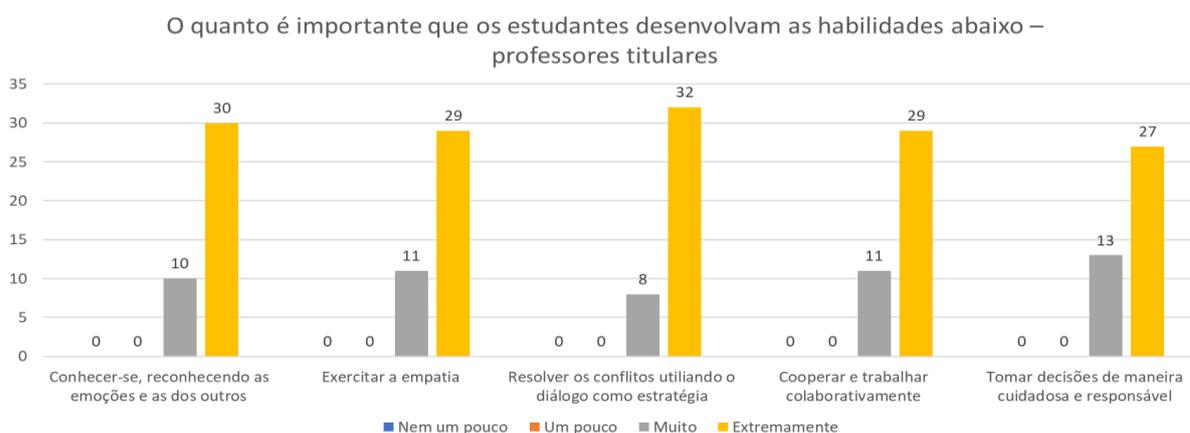
Já entre os professores especialistas (N=13), quatro respostas sobre os impactos observados na aprendizagem socioemocional dos estudantes, a partir do contexto de pandemia, estão relacionadas tanto ao desenvolvimento intrapessoal quanto interpessoal, tais como: *“falta de habilidades de diálogo, muita ansiedade/euforia*” (Participante 43, especialista) e falta de *“paciência e a falta de autonomia na resolução de problemas*” (Participante 48, especialista).

Os professores especialistas, de forma geral, também percebem os estudantes *“inseguros e muito dependentes de outras pessoas para qualquer ação, mesmo as mais simples, como pegar um material ou abrir embalagens*” (Participante 45, especialista). Um participante relatou sua percepção de que *“os estudantes não tiveram durante um bom tempo a vivência na*

escola, parece que eles ‘desaprenderam’ ou regrediram nesses aspectos, também porque muitas vezes o ambiente de casa não proporciona esse exercício” (Participante 46, especialista).

Para complementar a compreensão do primeiro objetivo da tese sobre as concepções de aprendizagem socioemocional do professores, foram analisadas as respostas da pergunta n. 8 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional: “Assinale com um X o quanto para você é importante que seus estudantes desenvolvam as habilidades abaixo: conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros; exercitar a empatia; resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia; cooperar e trabalhar colaborativamente; tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável”. Trata-se de uma pergunta objetiva que visa verificar, entre as cinco competências propostas por CASEL (2003), quais são, na opinião dos professores, as mais importantes que o estudante desenvolva. A seguir, apresenta-se o Gráfico 9 com as respostas das professoras titulares e o Gráfico 9 com as respostas dos professores especialistas (importante esclarecer que uma professora titular do 4º ano não respondeu à pergunta, bem como um professor especialista também não respondeu à pergunta n. 8).

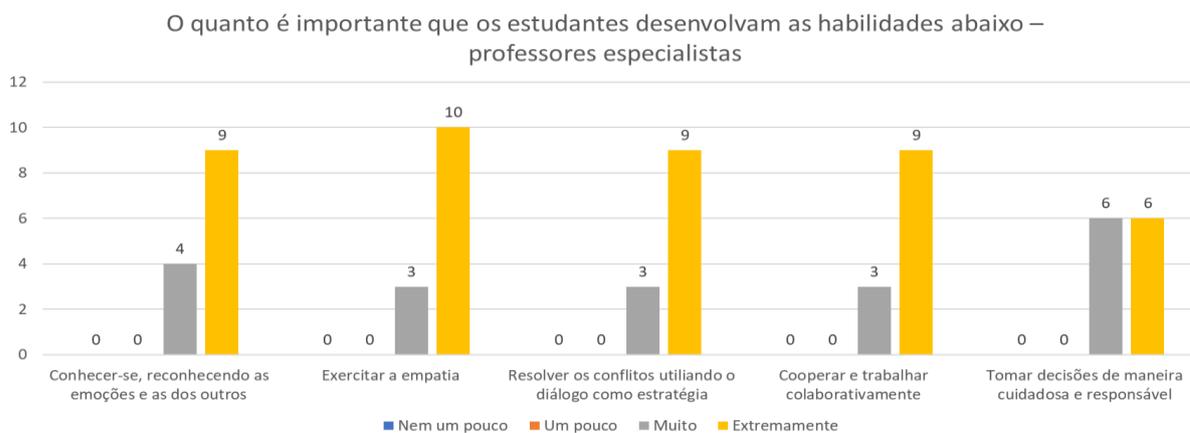
Gráfico 9 – Pergunta n. 8 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para as professoras titulares (N=41), a grande maioria das participantes considera extremamente importante que os estudantes saibam resolver os conflitos utilizando o diálogo como estratégia (32 respostas), seguida da habilidade de reconhecer as suas emoções e as dos outros (30 respostas), exercitar a empatia em situações cotidianas e saber cooperar e trabalhar colaborativamente (29 respostas em cada). Por último, ficou a habilidade de tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (27 respostas).

Gráfico 10 – Pergunta n. 8 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para os professores especialistas (N=13), a grande maioria dos participantes considera extremamente importante que os estudantes exercitem a empatia em situações cotidianas (10 respostas), seguida da habilidade de reconhecer as suas emoções e as dos outros, resolver os conflitos utilizando o diálogo como estratégia e saber cooperar e trabalhar colaborativamente (com 9 respostas em cada). Por último, ficou a habilidade de tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (6 respostas).

## 5.2 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 2: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Com o objetivo de conhecer quais são as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes, foram analisadas as questões abertas n. 3 e 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional, a saber: Como você trabalha em sala de aula com a aprendizagem socioemocional de seus estudantes? Cite exemplos; Quais são os principais desafios em sua prática pedagógica no que se refere ao tema?, respectivamente. Foi realizada uma análise de conteúdo baseada nos princípios propostos por Bardin (1977), para cada pergunta emergiram categorias distintas, que serão apresentadas a seguir.

A partir da análise das respostas dos participantes à pergunta n. 3: Como você trabalha em sala de aula com a aprendizagem socioemocional dos estudantes? Cite exemplos, três categorias emergiram, a saber: a) espaços de escuta e diálogo; b) valorizando as atitudes positivas dos estudantes; c) uso de materiais e/ou ferramentas de apoio.

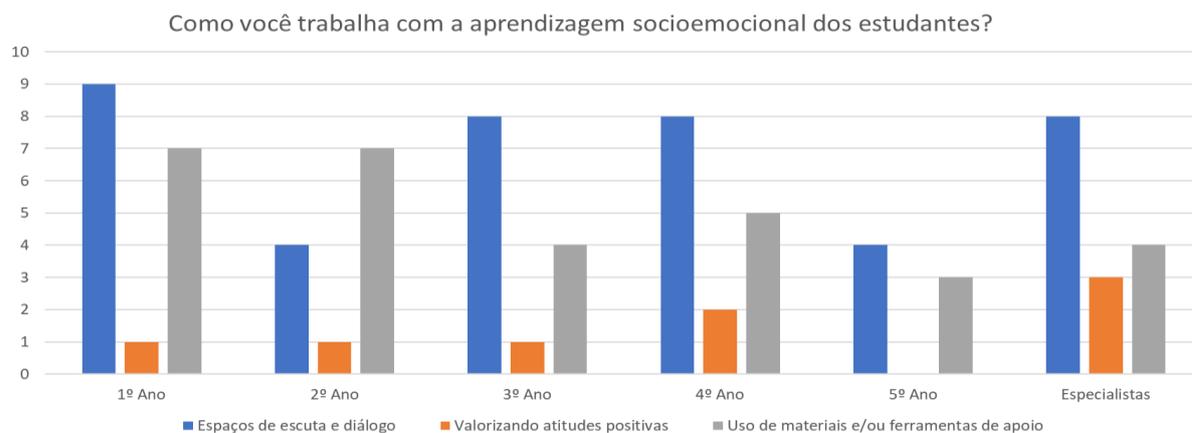
- **Espaços de escuta e diálogo:** essa categoria refere-se a momentos em sala de aula ou situações de aprendizagem proporcionados pelos professores que estimulem a reflexão e o autoconhecimento dos estudantes utilizando a escuta e o diálogo como recurso. Incluem atividades como rodas de conversa e momentos de assembleias de turma<sup>4</sup>.
- **Valorizando as atitudes positivas dos estudantes:** essa categoria refere-se aos feedbacks positivos oferecidos pelos professores aos estudantes diante de atitudes positivas em situações cotidianas.
- **Uso de materiais e/ou ferramentas de apoio:** essa categoria refere-se ao uso de recursos materiais e/ou ferramentas de apoio utilizadas de maneira intencional pelos professores durante as aulas e que visam ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Importante observar que a maioria dos participantes, tanto no grupo das professoras titulares como no grupo de professores especialistas, deu respostas mistas, ou seja, respostas que abordam situações que se referem a mais de uma categoria. Abaixo, apresenta-se o número de respostas correspondentes a cada categoria de acordo com o ano de atuação.

---

<sup>4</sup> As assembleias escolares são o momento institucional da palavra e do diálogo (PUIG, 2000). São momentos em que a turma se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que seus membros consideram oportuno (ARAÚJO, 2008). É organizado para que estudantes e professores possam falar das questões que lhe pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar. Nelas, os estudantes têm a oportunidade de fazer críticas, elogios e felicitações ou mesmo sugestões para resolver as situações que os incomodam, sem expor os colegas. A atividade possibilita identificar e nomear sentimentos em si e nos outros; identificar qual é o problema em uma situação de conflito; propor soluções para o conflito; antecipar as consequências possíveis para cada solução e escolher a melhor alternativa (BORGES; MATURANO, 2009). Também podem participar diferentes profissionais da escola, por exemplo: orientadores disciplinares, psicólogos e orientadores educacionais, colaboradores de outros setores da escola, entre outros. Além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções de conflitos cotidianos que ocorrem tanto na sala de aula como fora dela. Nos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha, passou-se a adotar essa ferramenta de forma sistemática desde o ano de 2015, com frequência mínima quinzenal e com aproximadamente 50 minutos de duração cada encontro.

Gráfico 11 – Pergunta n. 3 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Entre as professoras titulares de turma (N=41), 33 respostas foram no sentido de favorecer espaços de escuta e de diálogo com os estudantes, estimulando a reflexão deles, sendo a categoria com o maior número de respostas.

*Busco sempre ouvir com atenção e auxiliar a criança na compreensão do que está sentindo (Participante 1, 1º ano).*

*Ajudar a refletir sobre o outro (o que sente...) (Participante 3, 1º ano).*

*Costumo conversar com os estudantes sobre as questões do dia a dia, os acontecimentos, trazendo sempre para a nossa realidade o respeito e o olhar diferenciado com o outro. Assembleias, rodas de conversa (Participante 4, 1º ano).*

*Criando um ambiente que possibilite aos estudantes a vivência de expor seus desejos, necessidades, emoções (Participante 5, 1º ano).*

*Ouvindo e conversando com os estudantes, assembleias, atividades em grupos (Participante 17, 2º ano).*

*Principalmente por meio de uma escuta empática (Participante 12, 2º ano).*

*A aprendizagem socioemocional está presente no dia a dia da sala de aula. Uma das formas de abordagem é colocar situações-problema e desafiar os estudantes a buscar soluções e análises (Participante 20, 3º ano).*

*Acredito que promovendo diálogos, ouvindo suas vivências e nos momentos em que praticamos as assembleias (Participante 22, 3º ano).*

*Trabalho de maneira a oferecer um ambiente de confiança onde os estudantes se sintam seguros para expressarem seus sentimentos e se sintam confortáveis para buscar meu auxílio (Participante 28, 4º ano).*

*De inúmeras formas. Um exemplo bem concreto foi o período de provas, onde os estudantes ficaram estressados, irritados, com baixíssima tolerância a frustrações. Propus um tempo da aula para que se deixasse tudo de “lado” e pudéssemos falar sobre os sentimentos e como poderíamos tornar aquele momento mais tranquilo (Participante 32, 4º ano).*

*Nas assembleias e conversas individuais (Participante 40, 5º ano).*

Já entre os professores especialistas (N=13), oito respostas foram no sentido de favorecer espaços de escuta e de diálogo com os estudantes, estimulando a reflexão deles:

*Em sala de aula é sempre importante dar espaço para o aluno se expressar e se mostrar disposto a ouvir, assim como interferir em momentos necessários (Participante 46, especialista).*

*Um exemplo que pratico bastante é a escuta ativa, “escutar com os ouvidos” para, assim, direcionar a melhor intervenção (Participante 53, especialista).*

Entre as professoras titulares de turma (N=41), cinco respostas foram no sentido de valorizar as atitudes positivas e “adequadas dos estudantes” (Participante 3, 1º ano), lançando mão do “incentivo” (Participante 10, 2º ano) “com elogios e muito carinho” (Participante 19, 3º ano). Adotam o “reforço positivo nas conquistas dos estudantes” (Participante 29, 4º ano), mostrando que “há acolhimento e valorização do que cada um(a) é, sente e pensa” (Participante 31, 4º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), três respostas foram no sentido de valorizar as atitudes positivas dos estudantes, utilizando “incentivo aos pontos positivos” (Participante 44, especialista), “valorização da pessoa, da produção, da ação” (Participante 45, especialista) e “valorização dos apontamentos dos alunos” (Participante 48, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 26 respostas citaram estratégias e/ou ferramentas de apoio que adotam em sua prática pedagógica. “Através de histórias, conversas, exemplos, lúdicos e físicos (bonecos, monstrinhos dos sentimentos, entre outros)” (Participante 1, 1º ano). “Relacionar fatos do dia a dia com os hábitos do programa Líder em Mim<sup>5</sup>,

<sup>5</sup> O Líder em Mim é um programa de liderança e empreendedorismo adotado nos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha desde o ano de 2015. O Colégio Farroupilha foi a primeira escola de Porto Alegre a oferecer o programa, desenvolvido pela Franklin Covey Co., que é baseado no livro *Os 7 hábitos de pessoas altamente eficazes* e foi adaptado à realidade brasileira pela Somos Educação. Atualmente, o Líder em Mim já faz parte de mais de 1.500 escolas, distribuídas em 35 países pelo mundo. Os sete hábitos trabalhados no programa são: Hábito 1 – Seja proativo; Hábito 2 – Comece com o objetivo em mente; Hábito 3 – Faça primeiro o mais importante; Hábito 4 – Pense Ganha-ganha; Hábito 5 – Procure primeiro compreender, depois ser compreendido; Hábito 6 – Crie sinergia; e Hábito 7 – Afine o instrumento. Anualmente, o programa Líder em Mim realiza uma convenção na qual são reconhecidas as melhores práticas feitas pelas escolas adotantes do programa de todo o Brasil. Em 2016, o Colégio Farroupilha recebeu o prêmio “Melhor Prática 2016” na categoria “Melhor ação de envolvimento com os pais”. A ação que levou o colégio à premiação foi o Convencote, realizado com os pais dos alunos dos Anos Iniciais na Sede Campestre. Em 2017, o Colégio Farroupilha foi agraciado com o Prêmio Nacional “Melhores Práticas do Ensino Fundamental I”. A prática premiada foi a Ciranda de Ideias, evento pedagógico que acontece anualmente e mostra diferentes situações de aprendizagem desenvolvidas no decorrer do 1º semestre com estudantes dos Anos Iniciais. O Colégio Farroupilha também foi premiado como Melhor Prática de 2018/2019 na Categoria 4 – Abordagens Integradas. O Farroupilha recebeu a premiação com o projeto “A autoavaliação como hábito dentro da rotina de estudantes

*assembleias escolares, retomada do Código de Conduta e Convivência<sup>6</sup> escolar e dos combinados da turma*” (Participante 6, 1º ano). *“Escuta ativa, rodinhas de conversas, assembleias, jogos socioemocionais. Hábitos do programa Líder em Mim; metas e hábitos de estudos. Trabalhando o Código de Conduta e Convivência; combinados da turma”* (Participante 9, 1º ano). O *“trabalho em duplas e em pequenos grupos”* (Participante 16, 2º ano), o uso de ferramentas do Programa LEM como *“a conta bancária emocional”* (Participante 26, 3º ano), assim como o *“trabalho em parceria com o SOE”* (Participante 30, 4º ano), *“buscando o apoio do serviço de orientação”* (Participante 26, 3º ano) também foram citados.

Já entre os professores especialistas (N=13), quatro respostas citaram estratégias e/ou ferramentas de apoio como *“situações problema e tomada de decisões nos jogos e brincadeiras”* (Participante 50, especialista), *“permitindo frustrações no jogo”* (Participante 43, especialista), além dos trabalhos em grupo: *“como a aula de Artes propicia o trabalho em grupos, a exposição, a confiança para se colocar e resolver problemas brincando, tenho certeza que as habilidades socioemocionais são trabalhadas diariamente”* (Participante 47, especialista). O Participante 51 relata que realiza *“retomadas, reflexões com os estudantes por meio de ferramentas como autoavaliação, assembleias e outros projetos da escola como LEM [Líder em Mim]”* (Participante 51, especialista).

A partir da análise das respostas dos participantes à pergunta n. 5: Quais são os principais desafios em sua prática pedagógica no que se refere ao tema?, cinco categorias emergiram, são elas: a) habilidades socioemocionais dos estudantes; b) famílias; c) tempo; d) habilidades socioemocionais dos professores; e) pandemia (esta apareceu apenas na análise das respostas das professoras titulares, para os professores especialistas, essa categoria foi substituída por número de estudantes).

- **Habilidades socioemocionais dos estudantes:** essa categoria refere-se aos desafios percebidos pelos professores relacionados às habilidades socioemocionais dos estudantes, tais como: baixa tolerância à frustração, insegurança e baixa autoestima

---

e educadores do Colégio Farroupilha”, sendo reconhecido por promover o uso integrado das práticas do Programa LEM em diferentes ações da escola.

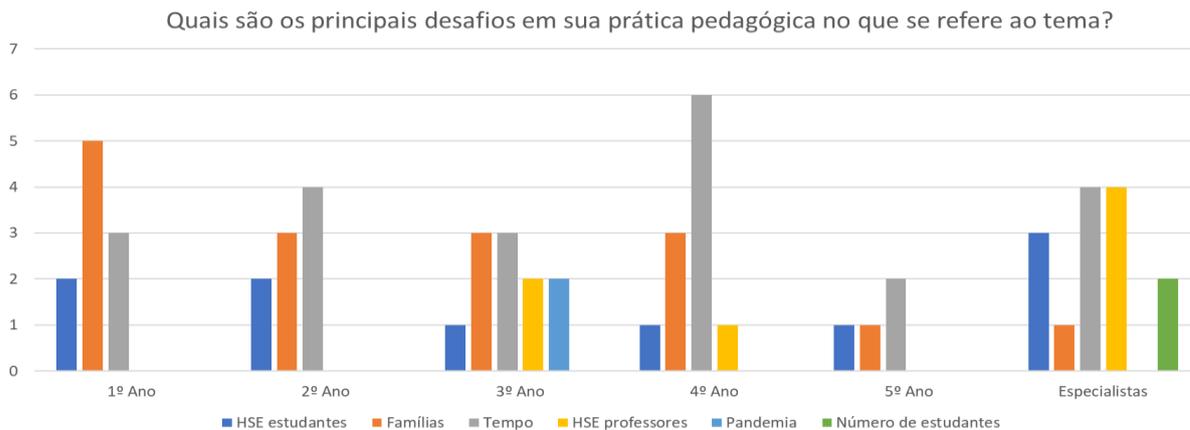
<sup>6</sup> O Código de Conduta e Convivência do Colégio Farroupilha visa orientar estudantes, educadores, familiares e visitantes na busca por um ambiente educativo pautado pelo respeito e pela boa convivência. O documento foi relançado no ano de 2018 e sua construção foi coletiva, envolvendo representantes de diversos segmentos do colégio: educadores, estudantes e famílias, e se deu a partir dos valores da instituição, das competências elencadas nas Matrizes Socioemocionais e da Proposta Pedagógica do colégio. O documento na íntegra está disponível no site da instituição: <https://colegiofarroupilha.com.br/site/conheca-o-codigo-de-conduta-e-convivencia-do-colegio-farroupilha/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

dos estudantes que refletem em comportamentos e atitudes inadequados ou que não correspondem à faixa etária.

- **Famílias:** essa categoria refere-se aos desafios percebidos pelos professores relacionados às famílias, tais como: falta de parceria família-escola, a percepção de que as famílias não apoiam ou não aceitam o que a escola combina com os estudantes ou com o manejo realizado, impactando no trabalho do professor.
- **Tempo:** essa categoria refere-se aos desafios percebidos pelos professores relacionados ao tempo ou à falta dele, tais como a dificuldade de gerenciamento do tempo em sala de aula para dar conta das demandas curriculares e socioemocionais dos estudantes.
- **Habilidades socioemocionais dos professores:** essa categoria refere-se aos desafios percebidos pelos professores relacionados às suas habilidades socioemocionais, tais como: maior autocontrole para enfrentar os desafios em sala de aula assim como autoconhecimento para relacionar-se com os estudantes de uma forma mais assertiva.
- **Pandemia:** essa categoria surgiu apenas entre as respostas das professoras titulares e refere-se aos desafios percebidos pelas participantes relacionados à própria situação de pandemia, tais como os impactos que observam no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.
- **Número de estudantes:** essa categoria surgiu apenas entre as respostas dos professores especialistas e refere-se aos desafios percebidos pelos participantes relacionados ao número de estudantes que acompanham em cada turma que lecionam.

Importante observar que a maioria dos participantes, tanto no grupo das professoras titulares como no grupo de professores especialistas, deu respostas mistas, ou seja, respostas que abordam situações que se referem a mais de uma categoria. Abaixo, apresenta-se o número de respostas referentes a cada categoria de acordo com o ano de atuação.

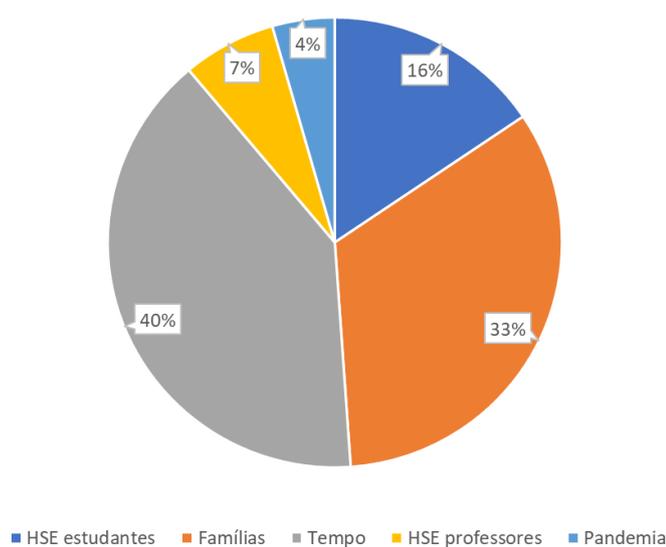
Gráfico 12 – Pergunta n. 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico abaixo mostra que, entre os maiores desafios apontados pelas professoras titulares, a falta de tempo e as famílias correspondem a 40% e 33% das respostas, respectivamente. Seguidos pela habilidade socioemocional dos estudantes, habilidade socioemocional dos professores e pandemia com 16%, 7% e 4% das respostas, respectivamente.

Gráfico 13 – Porcentagem de respostas à pergunta n. 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional  
Desafios da prática pedagógica - professoras titulares

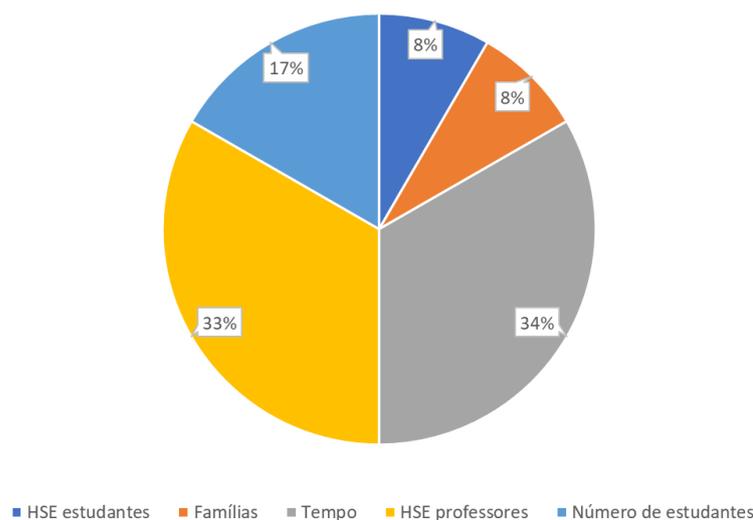


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico a seguir mostra que, entre os maiores desafios apontados pelos professores especialistas, a falta de tempo e a habilidade socioemocional dos professores correspondem a

34% e 33% das respostas, respectivamente. Seguidos por número de estudantes, pela habilidade socioemocional dos estudantes e famílias com 17%, 8% e 8% das respostas, respectivamente.

Gráfico 14 – Porcentagem de respostas à pergunta n. 5 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional  
Desafios da prática pedagógica - professores especialistas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), sete respostas se referem às habilidades socioemocionais dos estudantes como um dos principais desafios em sua prática pedagógica, por exemplo, o “*gerenciamento das emoções de acordo com a faixa etária*” (Participante 2, 1º ano), “*conduzir grande grupo de estudantes com insegurança e com baixa autoestima*” (Participante 10, 2º ano), “*lidar com o sentimento de frustração e imediatismo das crianças*” (Participante 21, 3º ano), e “*crianças com desafios emocionais marcantes*” (Participante 29, 4º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), três respostas se referem às habilidades socioemocionais dos estudantes como um dos principais desafios em sua prática pedagógica, visto “*as diferentes fragilidades que os estudantes apresentam*” (Participante 48, especialista) e que “*demandam do professor muita atenção para com os comportamentos e atitudes dos estudantes*” (Participante 50, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 15 respostas fazem menção às famílias como um dos principais desafios em sua prática pedagógica no que se refere à “*falta de parceria por parte das famílias*” (Participante 3, 1º ano) e ao “*entendimento dos pais em algumas situações que ocorrem com seus filhos – nem sempre apoiam o que a escola combina com os estudantes*” (Participante 7, 1º ano). A Participante 8, professora do 1º ano, observa a falta de

“*empatia das famílias em relação aos estudantes ‘problema’*. Muitas vezes o culpam por não ter um bom relacionamento e cobram da escola”. Na percepção de um participante, é difícil para as famílias “*lidar com as diferenças, que cada indivíduo é um, que comparações por muitas vezes são negativas*” (Participante 9, 1º ano). A “*aceitação das famílias*” (Participante 17, 2º ano) e “*o manejo com as famílias*” (Participante 23, 3º ano) também foram citados como desafiador, pois “*muitas vezes não temos o apoio familiar que acaba prejudicando o trabalho*” (Participante 23, 3º ano). “*A dificuldade acontece quando a família não aceita, não concorda com as observações da escola*” (Participante 30, 4º ano). Já entre os professores especialistas (N=13), apenas uma resposta se refere às famílias como um dos principais desafios em sua prática pedagógica.

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 18 respostas se referem ao tempo, ou à falta dele, como um dos principais desafios em sua prática pedagógica.

*A retomada diária dos combinados, com a qual se “gasta” um tempo considerável de aula. Com o passar do ano letivo, a ideia é que se possa diminuir a incidência das mesmas retomadas* (Participante 6, 1º ano).

*Gosto muito de trabalhar o desenvolvimento pessoal e os relacionamentos na minha prática pedagógica, no entanto, a falta de tempo na nossa rotina ainda é um empecilho* (Participante 12, 2º ano).

*Tempo necessário para desenvolver melhor a prática* (Participante 16, 2º ano).

*Seguir o calendário escolar. Quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos* (Participante 17, 2º ano).

*Um dos principais desafios é o gerenciamento do tempo, possibilitando que todos possam participar* (Participante 20, 3º ano).

*Tempo de qualidade para o trabalho com as questões socioemocionais que muitas vezes ficam em segundo plano devido às demandas de habilidades cognitivas a serem trabalhadas* (Participante 28, 4º ano).

*De tempo... tempo para ouvir os estudantes, tempo pra bate papo com eles, tempo para compreendê-los como um todo. Ah, se não fosse o tempo...* (Participante 32, 4º ano).

*Tempo... são muitas demandas curriculares e eventos que interferem no desenvolvimento de ações reflexivas que possam contribuir para aprendizagem socioemocional, pois nem todos os momentos prestam-se a isso (embora muitos sejam ricos)* (Participante 33, 4º ano).

*Muitas vezes a correria diária e as demandas do currículo* (Participante 38, 5º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), quatro respostas se referem ao tempo como um dos principais desafios em sua prática pedagógica. Como relata o Participante 46, especialista: “*meu maior desafio é conciliar o tempo de aula, ou seja, trabalhar o conteúdo,*

*realizar as atividades e exercitar a aprendizagem socioemocional que, por mais que às vezes estejam interligadas, propõem demandas diferentes*". Já para o Participante 52, especialista, um dos *"principais desafios que vejo para o tema é a necessidade de se ter diversos momentos para trabalhar habilidades e valores socioemocionais"*.

Entre as professoras titulares de turma (N=41), três respostas se referem às habilidades socioemocionais do professor como um dos principais desafios em sua prática pedagógica, por exemplo, *"ter meu autocontrole socioemocional na resolução dos desafios da minha prática"* (Participante 18, 3º ano). A Participante 27, professora do 3º ano, relata que *"gostaria de ter um maior conhecimento sobre ações, de como lidar no momento do conflito"*, assim como a Participante 36, professora do 4º ano, que gostaria de *"formações que auxiliem no trabalho com os estudantes"*.

Já entre os professores especialistas (N=13), quatro respostas se referem às habilidades socioemocionais do professor como um dos principais desafios em sua prática pedagógica, como, *"estar sempre atenta e disponível para que o estudante se sinta seguro e acolhido"* (Participante 42, Especialista), *"estar bem para intervir e analisar as situações. Perceber e antecipar uma possível 'explosão' de emoções"* (Participante 43, especialista), ter *"maior domínio e segurança nas ações"* (Participante 45, especialista), assim como possuir *"conhecimentos e ferramentas"* (Participante 49, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), duas respostas se referem à situação de pandemia como um dos principais desafios em sua prática pedagógica atualmente, visto que sentem a necessidade de *"encontrar soluções para os desafios deixados pela pandemia"* (Participante 25, 3º ano), *"pois pelos impactos da pandemia se faz necessário esse olhar e cuidado"* (Participante 19, 3º ano).

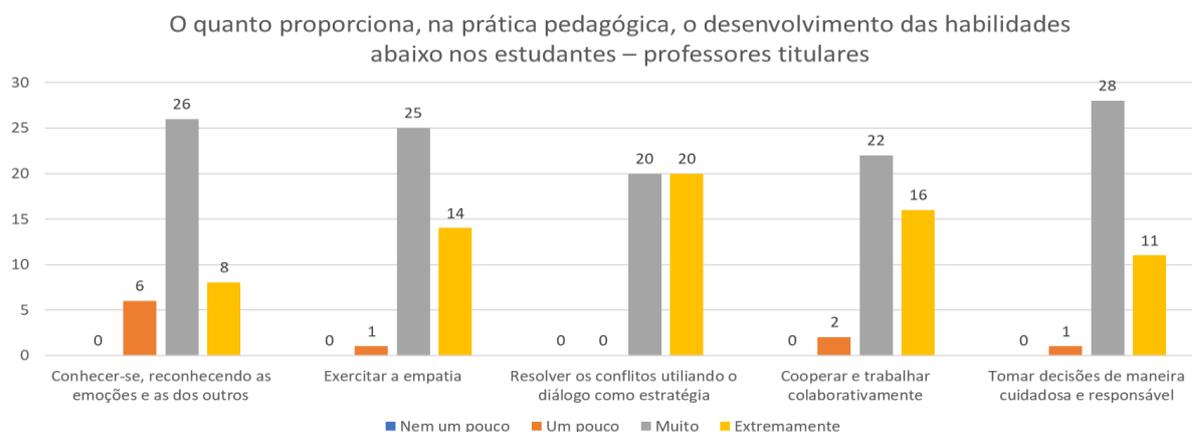
Entre os professores especialistas (N=13), duas respostas se referem ao número de estudantes que acompanham como um dos principais desafios em sua prática pedagógica, pois, segundo o Participante 47, especialista, *"sinto dificuldade para desenvolver habilidades individuais que muitas vezes observo, trabalhando com grupos tão grandes e com um tempo curto para as atividades"*.

Alguns professores reforçam que *"é preciso unir tudo ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, elas precisam andar juntas, caso contrário, é o trabalho por trabalho"* (Participante 4, 1º ano). *"Ainda precisamos qualificar nossas atividades e priorizar esses momentos para a formação integral do ser humano"* (Participante 37, 4º ano). Ou seja, *"atender as demandas curriculares considerando a importância da educação socioemocional"* (Participante 53, especialista).

Para complementar a compreensão do segundo objetivo da tese sobre as estratégias pedagógicas que os professores utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes, foram analisadas as respostas da pergunta n. 9 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional: “Assinale com um X o quanto para você proporciona, na sua prática pedagógica, o desenvolvimento das habilidades abaixo em seus estudantes: conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros; exercitar a empatia; resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia; cooperar e trabalhar colaborativamente; tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável”. Trata-se de uma pergunta objetiva, que visa verificar, entre as cinco competências propostas por CASEL (2003), quais os professores estimulam na sua prática pedagógica.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 15 com as respostas das professoras titulares e o Gráfico 16 com as respostas dos professores especialistas (importante esclarecer que uma professora titular do 4º ano não respondeu à pergunta, assim como um professor especialista também não respondeu à pergunta n. 9).

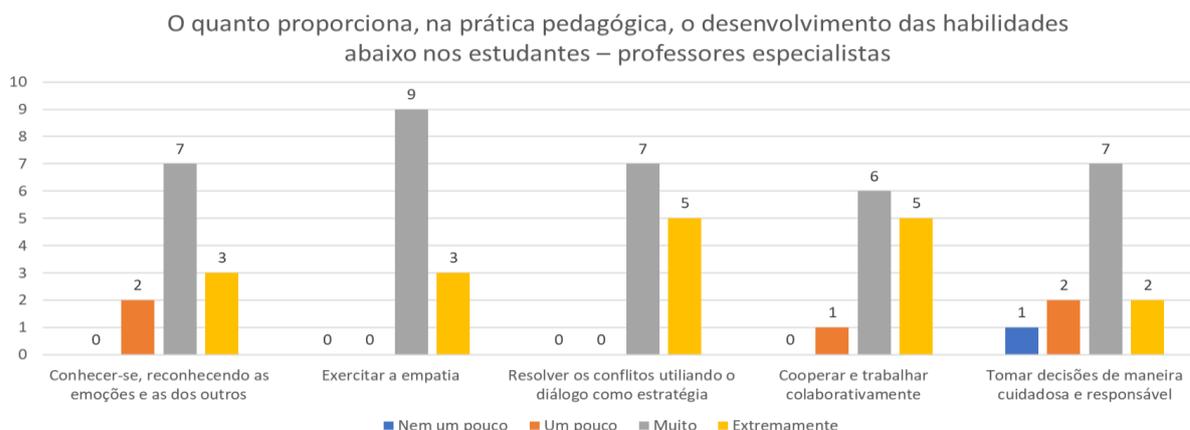
**Gráfico 15 – Pergunta n. 9 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para as professoras titulares (N=41), a grande maioria das participantes proporciona em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de conflitos através do diálogo (20 respostas na categoria extremamente e 20 respostas na categoria muito), seguida pelas habilidades de saber cooperar e trabalhar colaborativamente, exercitar a empatia e tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (16, 14 e 11 respostas na categoria extremamente, respectivamente, e 22, 25 e 28 na categoria muito, respectivamente). Por último, ficou a habilidade de se conhecer, reconhecendo as emoções e as dos outros (8 respostas na categoria extremamente e 26 na categoria muito).

Gráfico 16 – Pergunta n. 9 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



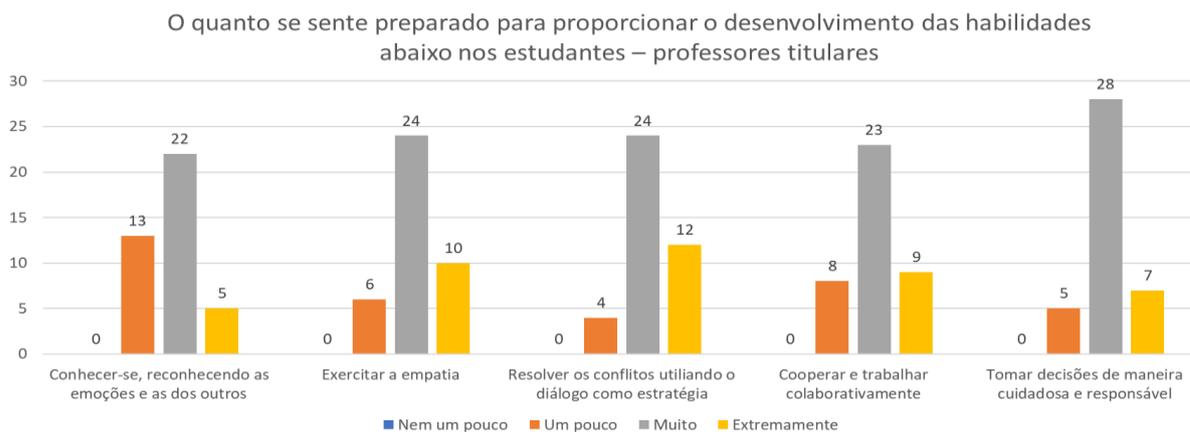
Para os professores especialistas (N=13), a grande maioria das participantes proporciona em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas a resolução de conflitos através do diálogo (5 respostas na categoria extremamente e 7 na categoria muito) seguida pelas habilidades de saber cooperar e trabalhar colaborativamente, exercitar a empatia e conhecer-se, reconhecendo as emoções e as dos outros (5, 3 e 3 respostas na categoria extremamente, respectivamente e 6, 9 e 7 na categoria muito). Por último, ficou a habilidade de tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (2 respostas na categoria extremamente e 7 na categoria muito).

### 5.3 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 3: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE SE SENTEM PREPARADOS E AMPARADOS PELA ESCOLA

A fim de compreender o terceiro objetivo da tese – investigar se os professores se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com aprendizagem socioemocional –, foram analisadas as respostas da pergunta n. 10 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional: “Assinale com um X o quanto você se sente preparado para proporcionar o desenvolvimento das habilidades abaixo em seus estudantes: conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros; exercitar a empatia; resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia; cooperar e trabalhar colaborativamente; tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável”. Trata-se de uma pergunta objetiva, que visa verificar, entre as cinco competências propostas por CASEL (2003), quais os professores se sentem preparados para proporcionar o desenvolvimento de seus estudantes.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 17 com as respostas das professoras titulares e o Gráfico 18 com as respostas dos professores especialistas (importante esclarecer que uma professora titular do 4º ano não respondeu à pergunta, assim como um professor especialista também não respondeu à pergunta n. 10).

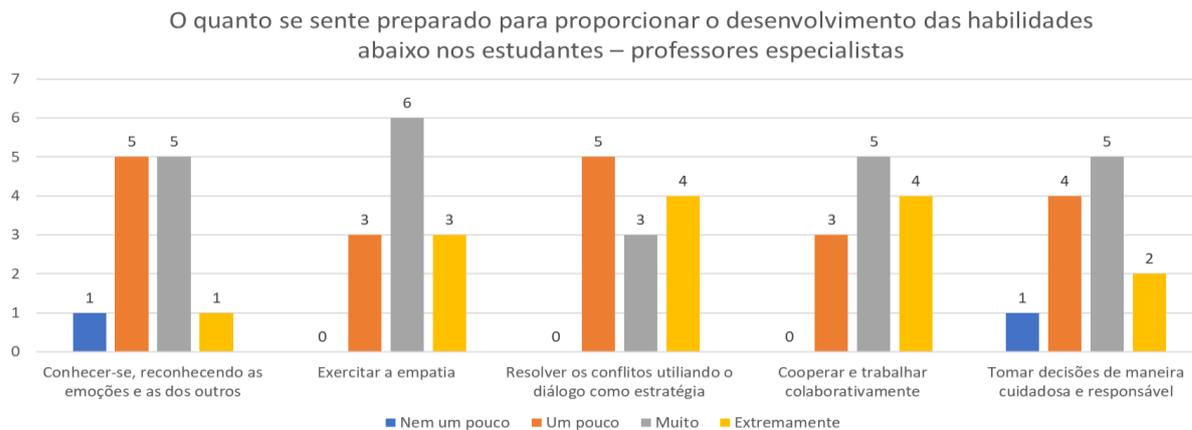
**Gráfico 17 – Pergunta n. 10 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para as professoras titulares (N=41), a grande maioria das participantes se sente extremamente ou muito preparado para proporcionar em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de conflitos utilizando o diálogo como estratégia (12 e 24 respostas, respectivamente) seguida pelas habilidades de exercitar a empatia (10 e 24 respostas, respectivamente), saber cooperar e trabalhar colaborativamente (9 e 23 respostas, respectivamente) e tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (7 e 28 respostas, respectivamente). Por último, ficou a habilidade de se conhecer, reconhecendo as emoções e as dos outros (5 e 22 respostas, respectivamente).

Gráfico 18 – Pergunta n. 10 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional

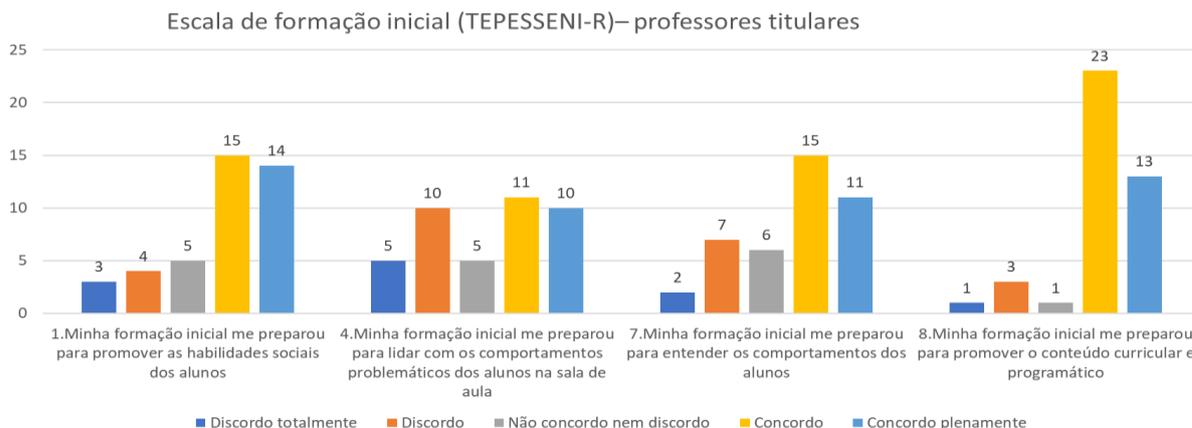


Para os professores especialistas (N=13), a grande maioria dos participantes se sente extremamente ou muito preparado para proporcionar em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas a saber cooperar e trabalhar colaborativamente (4 e 5 respostas, respectivamente), seguida pelas habilidades de resolução de conflitos utilizando o diálogo como estratégia (4 e 3, respostas respectivamente), exercitar a empatia (3 e 6 respostas, respectivamente) e tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (2 e 5 respostas, respectivamente). Por último, ficou a habilidade de se conhecer, reconhecendo as emoções e as dos outros (1 e 5 respostas, respectivamente).

A seguir, serão apresentados os dados do Inventário Percepções de Professores sobre as Necessidades Socioemocionais de Ensino – versão revisada (TEPESSNI-R), o qual é formado por quatro subescalas, a saber: a) escala de formação inicial; b) escala de “lidando com os déficits dos alunos”, c) escala de necessidades escolares/dos professores; d) escala de processo de ensino/aprendizagem.

A escala de formação inicial é composta por 12 itens: 1, 4, 7, 8, 12, 16, 20, 23, 28, 31, 35 e 38. A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referente a cada questão, iniciando pelos dados informados pelas professoras titulares de turma.

Gráfico 19 – Escala de formação inicial – professores titulares – itens 1, 4, 7 e 8

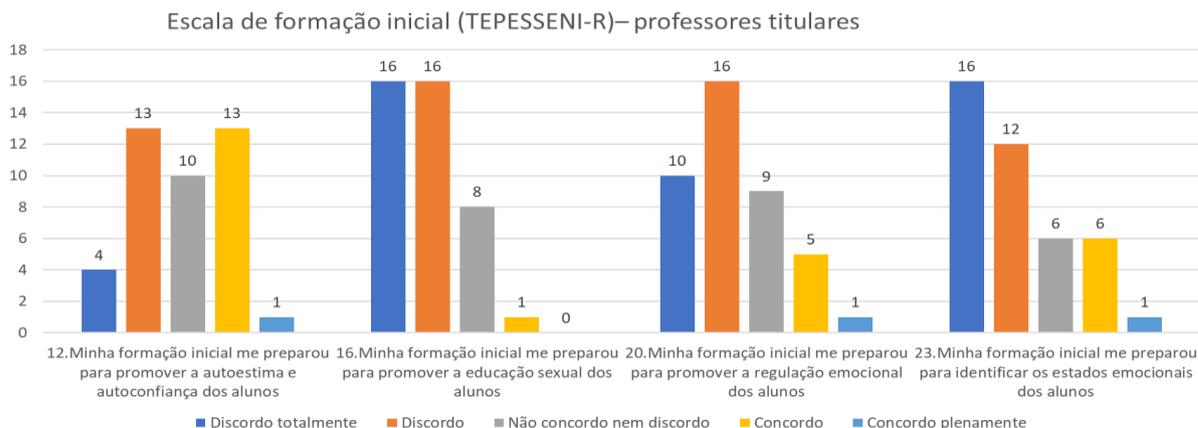


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 19 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), 36 delas, ou seja, 87,8%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que sua formação inicial as preparou para promover o conteúdo curricular e programático, com 13 e 23 respostas, respectivamente. Já cinco participantes, ou seja, 12,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima com 1, 3 e 1 respostas, respectivamente. No que se refere às habilidades sociais, 29 professoras, ou seja, 70,7%, concordam plenamente ou concordam que sua formação inicial as preparou para promover as habilidades sociais dos alunos, com 14 e 15 respostas, respectivamente. Já 12 participantes, ou seja, 29,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 5, 4 e 3 respostas, respectivamente.

No que se refere ao comportamento dos estudantes, 26 professoras, ou seja, 63,4%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que a formação inicial as preparou para entender os comportamentos dos alunos, com 11 e 15 respostas respectivamente. Já 15 participantes, ou seja, 36,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6, 7 e 2 respostas, respectivamente. Entretanto, apenas 21 professoras, ou seja, 51,3%, concordam plenamente ou concordam que sua formação inicial as preparou para lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula. Já 20 participantes, ou seja, 48,7%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 5, 10 e 5 respostas, respectivamente.

Gráfico 20 – Escala de formação inicial – professores titulares – itens 12, 16, 20 e 23

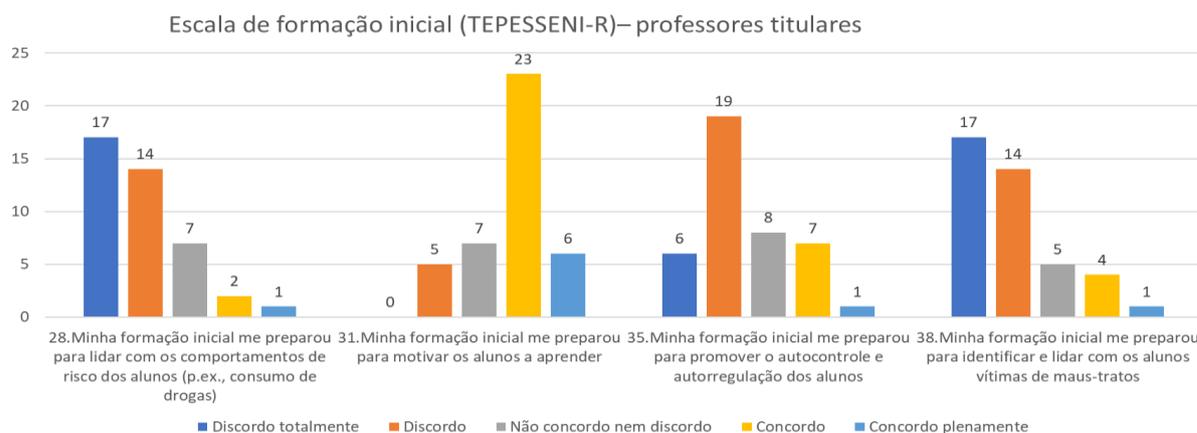


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 20 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), 14 delas, ou seja, 34,1%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que sua formação inicial as preparou para promover a autoestima e autoconfiança dos alunos, com apenas uma e 13 respostas, respectivamente. Em contrapartida, 27 participantes, ou seja, 65,9%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 10, 13 e 4 respostas respectivamente. No que se refere à educação sexual dos alunos, apenas uma professora, ou seja, 2,4%, concorda que sua formação inicial a preparou para promover a educação sexual dos alunos. Em contrapartida, 40 participantes, ou seja, 97,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 8, 16 e 16 respostas, respectivamente.

No que se refere à regulação emocional dos estudantes, apenas 6 professoras, ou seja, 14,6%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que a sua formação inicial as preparou para promover a regulação emocional dos alunos, com 1 e 5 respostas respectivamente. Já 35 participantes, ou seja, 85,4%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 9, 16 e 10 respostas, respectivamente. Além disso, apenas 7 professoras, ou seja, 17,1%, concordam plenamente ou concordam que sua formação inicial as preparou para identificar os estados emocionais dos alunos. Já 34 participantes, ou seja, 82,9%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6, 12 e 16 respostas, respectivamente.

Gráfico 21 – Escala de formação inicial – professores titulares – itens 28, 31, 35 e 38



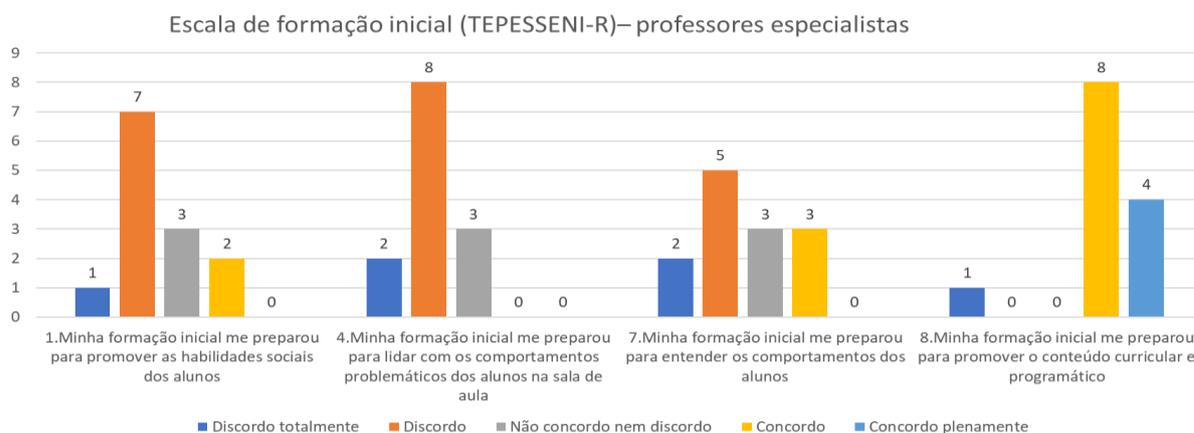
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 21 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), 29 delas, ou seja, 70,7%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que sua formação inicial as preparou para motivar os alunos a aprender, com 6 e 23 respostas, respectivamente. Já 12 participantes, ou seja, 29,3%, não concordam nem discordam ou discordam da afirmativa acima, com 7 e 5 respostas, respectivamente. Em contrapartida, no que se refere aos comportamentos de risco dos alunos, apenas três professoras, ou seja, 7,4%, concordam plenamente ou concordam que sua formação inicial as preparou para lidar com os comportamentos de risco dos alunos, por exemplo, consumo de drogas. Já 38 participantes, ou seja, 92,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 7, 14 e 17 respostas, respectivamente.

No que se refere ao autocontrole e autorregulação dos estudantes, 8 professores, ou seja, 19,6%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que a formação inicial as preparou para promover o autocontrole e autorregulação dos alunos, com 1 e 7 respostas, respectivamente. Já 33 participantes, ou seja, 80,4%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 8, 19 e 16 respostas, respectivamente. Além disso, apenas 5 professoras, ou seja, 12,2%, concordam plenamente ou concordam que sua formação inicial as preparou para identificar e lidar com alunos vítimas de maus-tratos, com 1 e 4 respostas, respectivamente. Já 36 participantes, ou seja, 87,8%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 5, 14 e 17 respostas, respectivamente.

A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referente a cada questão da subescala de formação inicial informados pelos professores especialistas.

Gráfico 22 – Escala de formação inicial – professores especialistas – itens 1, 4, 7 e 8

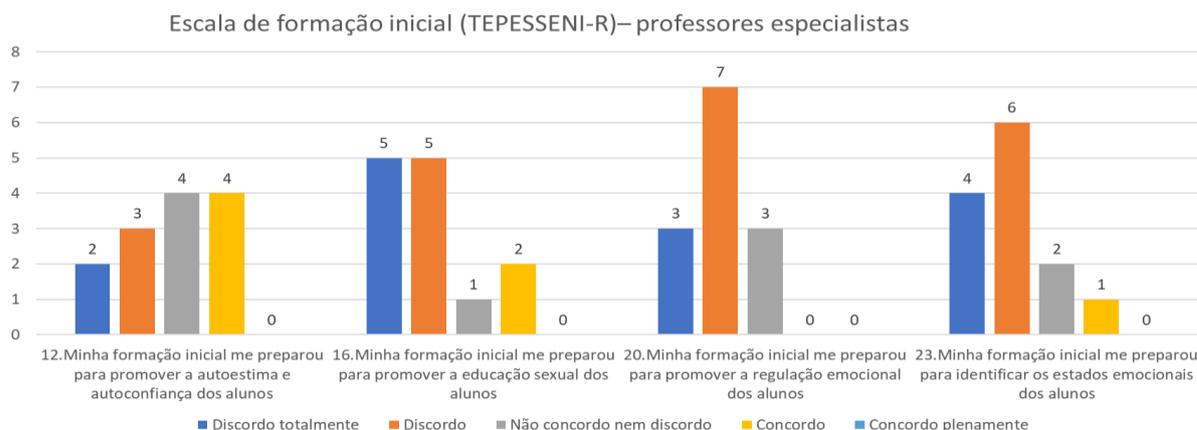


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 22 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), 12 deles, ou seja, 92,4%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que sua formação inicial os preparou para promover o conteúdo curricular e programático, com 4 e 8 respostas, respectivamente. Apenas um professor discordou totalmente com a afirmativa acima, ou seja, 7,6%. No que se refere às habilidades sociais, apenas dois professores, ou seja, 15,4%, concordam que sua formação inicial os preparou para promover as habilidades sociais dos alunos. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 7 e 1 respostas, respectivamente.

No que se refere aos comportamentos dos estudantes, apenas 3 professores, ou seja, 23%, concordam com a afirmação de que a formação inicial os preparou para entender os comportamentos dos alunos. Já 10 participantes, ou seja, 77%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 5 e 2 respostas, respectivamente. Além disso, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda que sua formação inicial os preparou para lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula. Já 13 participantes, ou seja, 100% da amostra, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 8 e 2 respostas, respectivamente.

Gráfico 23 – Escala de formação inicial – professores especialistas – itens 12, 16, 20 e 23

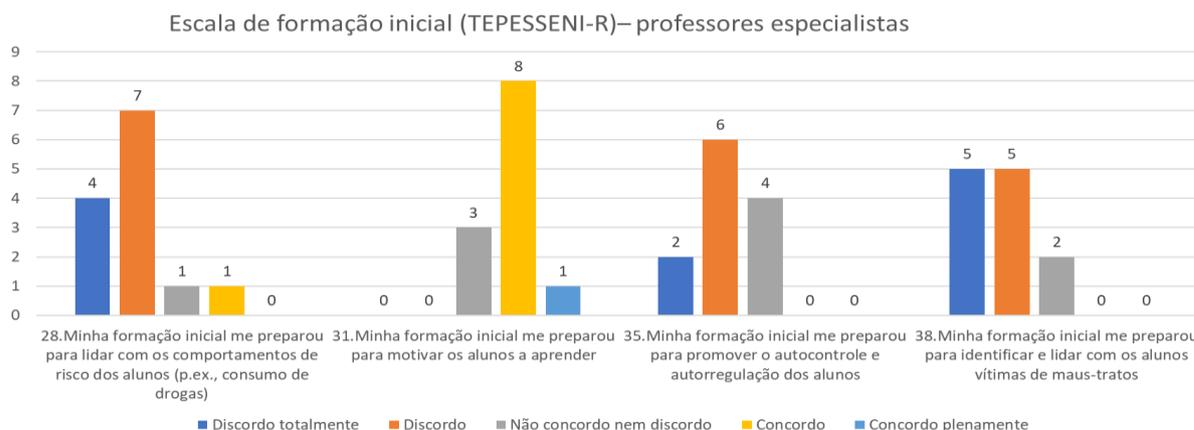


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 23 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), 4 deles, ou seja, 30,8%, concordam com a afirmação de que sua formação inicial os preparou para promover a autoestima e autoconfiança dos alunos. Em contrapartida, 9 participantes, ou seja, 69,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 4, 3 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere à educação sexual dos alunos, apenas dois professores, ou seja, 15,4%, concordam que sua formação inicial os preparou para promover a educação sexual dos alunos. Em contrapartida, 11 participantes, ou seja, 84,6% não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 5 e 5 respostas, respectivamente.

No que se refere à regulação emocional dos estudantes, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que a formação inicial os preparou para promover a regulação emocional dos alunos. Já 13 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 7 e 3 respostas, respectivamente. Além disso, apenas um professor, ou seja, 7,7%, concorda que sua formação inicial os preparou para identificar os estados emocionais dos alunos. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 6 e 4 respostas, respectivamente.

Gráfico 24 – Escala de formação inicial – professores especialistas – itens 28, 31, 35 e 38



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

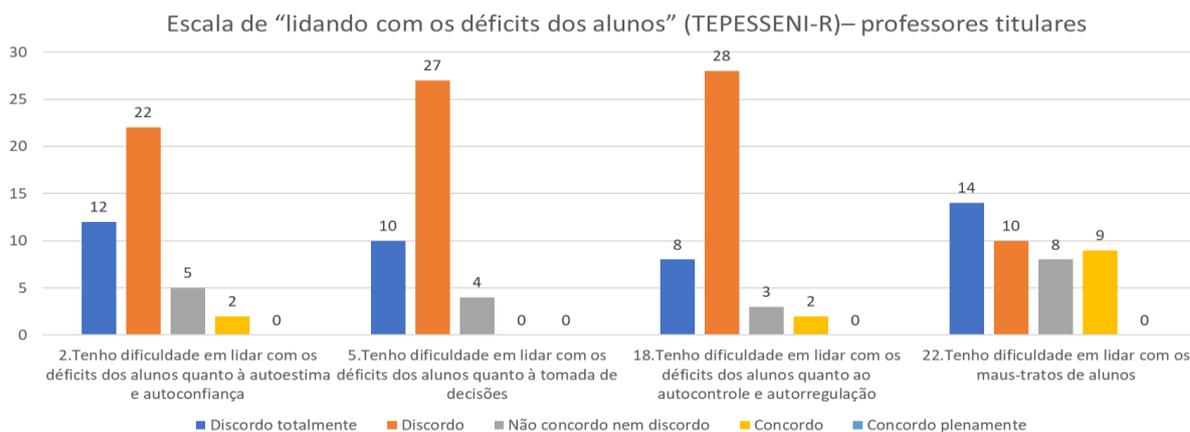
O Gráfico 24 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), 9 deles, ou seja, 69,2%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que sua formação inicial os preparou para motivar os alunos a aprender, com 1 e 8 respostas, respectivamente. Já 3 participantes, ou seja, 23%, não concordam nem discordam da afirmativa acima. Em contrapartida, no que se refere aos comportamentos de risco dos alunos, apenas um professor, ou seja, 7,7%, concorda que sua formação inicial o preparou para lidar com os comportamentos de risco dos alunos, por exemplo, consumo de drogas. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 7 e 4 respostas, respectivamente.

No que se refere ao autocontrole e autorregulação dos estudantes, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que a formação inicial os preparou para promover o autocontrole e autorregulação dos alunos. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 4, 6 e 2 respostas, respectivamente. Além disso, nenhum professor concorda plenamente ou concorda que sua formação inicial os preparou para identificar e lidar com alunos vítimas de maus-tratos. Em contrapartida, 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 5 e 5 respostas, respectivamente.

Importante esclarecer que um participante do grupo de professores especialistas não respondeu à última parte do instrumento na qual contém as questões de número 30 a 39. Diante disso, as questões 31, 35 e 38, explicitadas acima, foram respondidas por 12 participantes.

A escala de “lidando com os déficits dos alunos” é composta por 7 itens: 2, 5, 18, 22, 32, 34 e 36. A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referentes a cada questão iniciando pelos dados informados pelas professoras titulares de turma.

Gráfico 25 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores titulares – itens 2, 5, 18 e 22

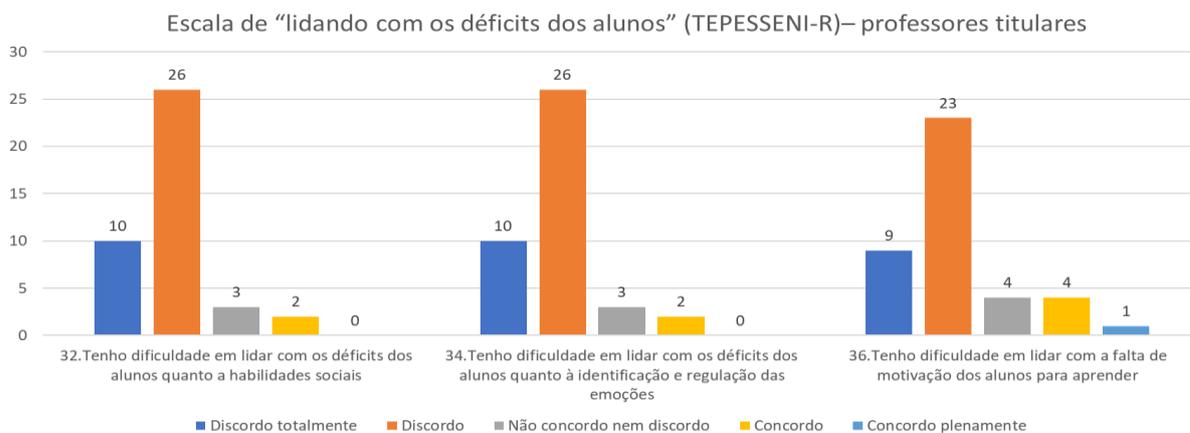


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 25 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 2 delas, ou seja, 4,8%, concordam com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à autoestima e autoconfiança. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 5, 22 e 12 respostas, respectivamente. No que se refere à tomada de decisões, nenhuma professora concorda plenamente ou concorda que tem dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à tomada de decisões. Já 41 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 4, 27 e 10 respostas, respectivamente.

No que se refere ao autocontrole e autorregulação, apenas 2 professoras, ou seja, 4,8%, concordam com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto ao autocontrole e autorregulação. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 28 e 8 respostas, respectivamente. Entretanto, no que se refere a situações de maus-tratos, 9 professoras, ou seja, 22%, concordam que têm dificuldades em lidar com os maus-tratos de alunos. Já 32 participantes, ou seja, 78%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 8, 10 e 14 respostas, respectivamente.

Gráfico 26 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores titulares – itens 32, 34 e 36



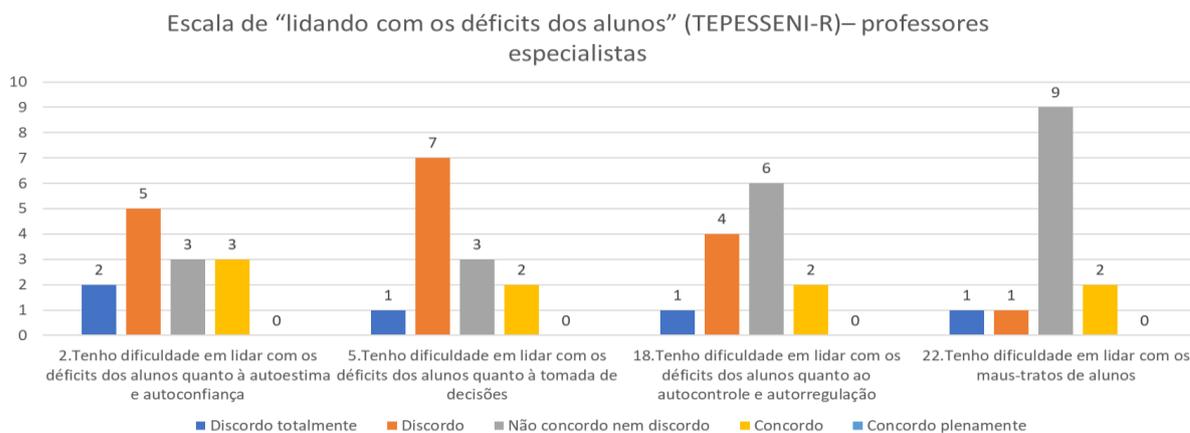
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 26 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 2 delas, ou seja, 4,8%, concordam com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto às habilidades sociais. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 26 e 10 respostas, respectivamente. Da mesma forma, no que se refere às emoções, apenas 2 professoras, ou seja, 4,8%, concordam que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à identificação e regulação das emoções. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 26 e 10 respostas, respectivamente.

No que se refere à motivação, 5 professoras, ou seja, 12,2%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com a falta de motivação dos alunos para aprender. Já 36 participantes, ou seja, 87,8%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 4, 23 e 9 respostas, respectivamente.

A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referentes a cada questão da subescala “lidando com os déficits dos alunos” informadas pelos professores especialistas.

Gráfico 27 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores especialistas – itens 2, 5, 18 e 22

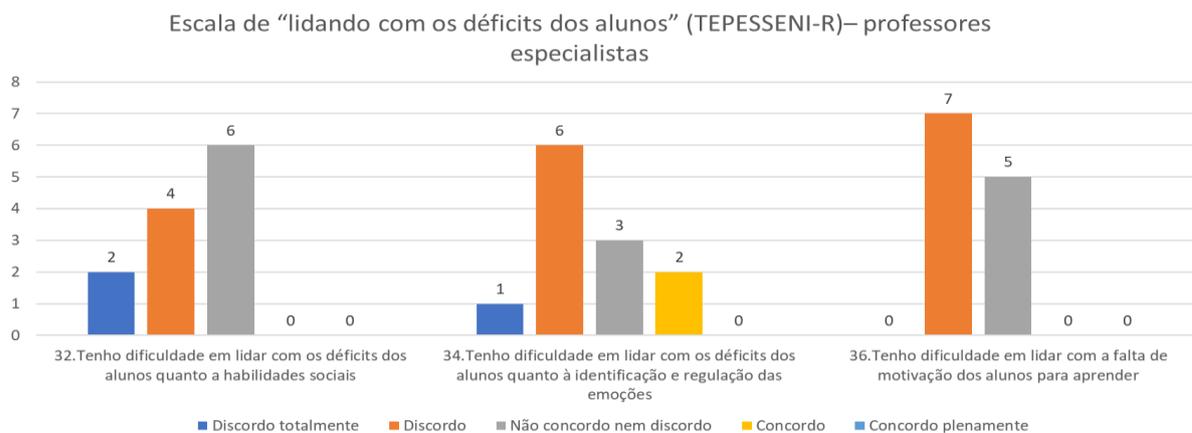


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 27 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), apenas 3 deles, ou seja, 23%, concordam com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à autoestima e autoconfiança. Já 10 participantes, ou seja, 77%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 5 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere à tomada de decisões, apenas 2 professores, ou seja, 15,4%, concordam que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à tomada de decisões. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 7 e 1 respostas, respectivamente.

No que se refere ao autocontrole e autorregulação, apenas 2 professores, ou seja, 15,4%, concordam com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto ao autocontrole e autorregulação. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6, 4 e 1 respostas, respectivamente. Da mesma forma, no que se refere a situações de maus-tratos, 2 professoras, ou seja, 15,4%, concordam que têm dificuldades em lidar com os maus-tratos de alunos. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 9, 1 e 1 respostas, respectivamente.

Gráfico 28 – Escala “lidando com os déficits dos alunos” – professores especialistas – itens 32, 34 e 36



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

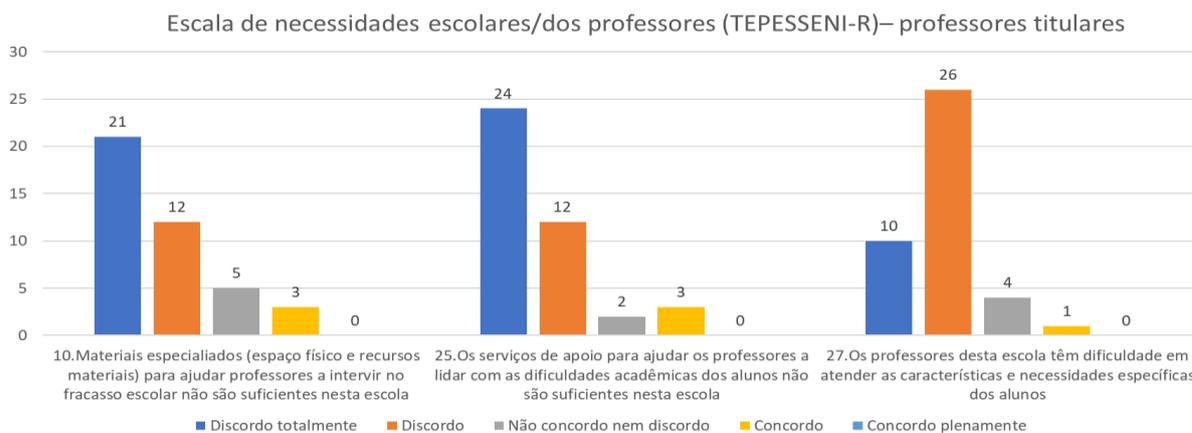
O Gráfico 28 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), nenhum deles concorda com a afirmação de que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto às habilidades sociais. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6, 4 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere às emoções, apenas 2 professores, ou seja, 15,3%, concordam que têm dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à identificação e regulação das emoções. Já 10 participantes, ou seja, 76,9%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 6 e 1 respostas, respectivamente.

No que se refere à motivação, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que tem dificuldade em lidar com a falta de motivação dos alunos para aprender. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, ou discordam da afirmativa acima, com 5 e 7 respostas, respectivamente.

Importante esclarecer que um participante do grupo de professores especialistas não respondeu à última parte do instrumento na qual contém as questões de número 30 a 39. Diante disso, as questões 32, 34 e 36, explicitadas acima, foram respondidas por 12 participantes.

A escala de necessidades escolares/dos professores é composta por 6 itens: 10, 25, 27, 29, 37 e 39. A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referentes a cada questão, iniciando pelos dados informados pelas professoras titulares de turma.

Gráfico 29 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores titulares – itens 10, 25 e 27

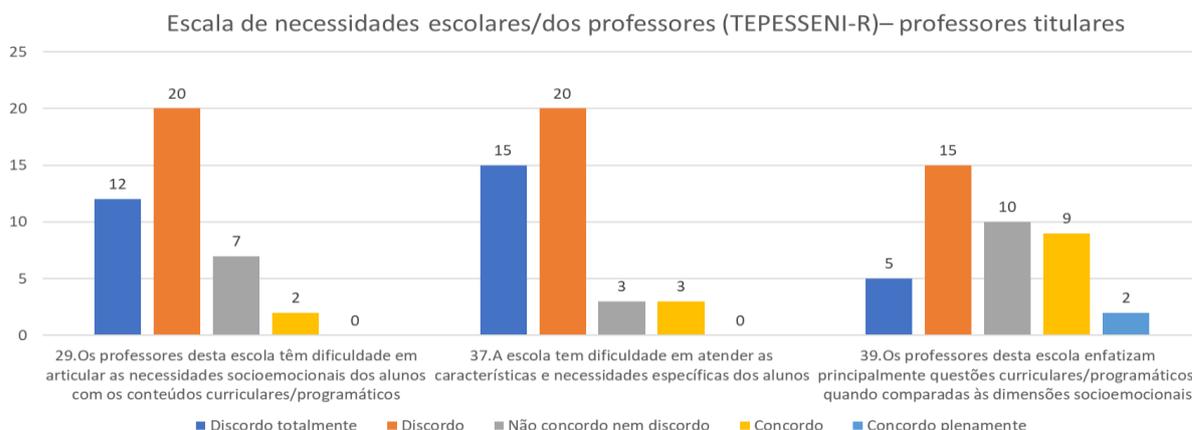


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 29 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 3 delas, ou seja, 7,3%, concordam com a afirmação de que materiais especializados como espaço físico e recursos materiais para ajudar professores a intervir no fracasso escolar não são suficientes nessa escola. Já 38 participantes, ou seja, 92,7%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 5, 12 e 21 respostas, respectivamente. Da mesma forma, no que se refere às dificuldades acadêmicas dos alunos, apenas 3 professoras, ou seja, 7,3%, concordam que os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades acadêmicas dos alunos não são suficientes nessa escola. Já 38 participantes, ou seja, 92,7%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 12 e 24 respostas, respectivamente.

No que se refere às necessidades dos alunos, apenas uma professora, ou seja, 2,4%, concorda com a afirmação de que os professores dessa escola têm dificuldade em atender as características e necessidades específicas dos alunos. Em contrapartida, 40 participantes, ou seja, 97,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 4, 26 e 10 respostas, respectivamente.

Gráfico 30 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores titulares – itens 29, 37 e 39



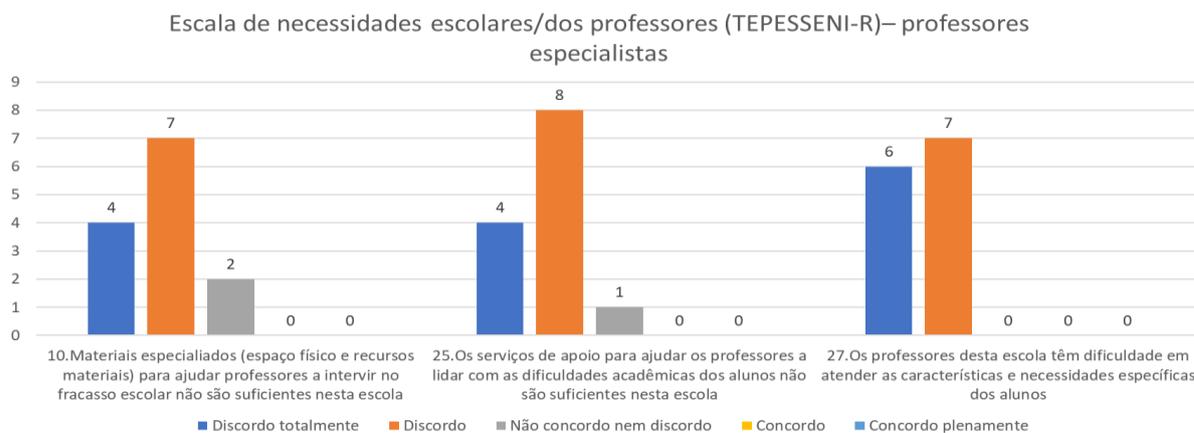
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 30 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 2 delas, ou seja, 4,9%, concordam com a afirmação de que os professores dessa escola têm dificuldade em articular as necessidades socioemocionais dos alunos com os conteúdos curriculares/programáticos. Já 39 participantes, ou seja, 95,1%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 7, 20 e 12 respostas, respectivamente. No que se refere às necessidades dos alunos, apenas 3 professoras, ou seja, 7,3%, concordam que a escola tem dificuldades em atender as características e necessidades específicas dos alunos. Já 38 participantes, ou seja, 92,7%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 20 e 15 respostas, respectivamente.

No que se refere às questões curriculares e socioemocionais, 11 professoras, ou seja, 26,8%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que os professores dessa escola enfatizam principalmente questões curriculares/programáticos, quando comparadas às dimensões socioemocionais. Já 30 participantes, ou seja, 73,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 10, 15 e 5 respostas, respectivamente.

A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referentes a cada questão da subescala de necessidades escolares/dos professores informadas pelos professores especialistas.

Gráfico 31 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores especialistas – itens 10, 25 e 27

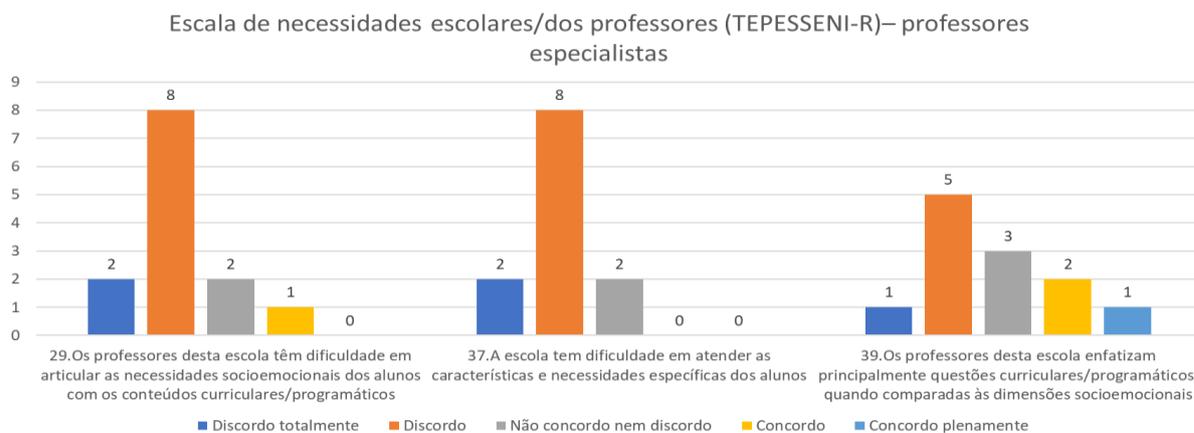


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 31 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), nenhum deles concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que os materiais especializados como espaço físico e recursos materiais para ajudar professores a intervir no fracasso escolar não são suficientes nessa escola. Já 13 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 7 e 4 respostas, respectivamente. Da mesma forma, no que se refere às dificuldades acadêmicas dos alunos, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda que os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades acadêmicas dos alunos não são suficientes nesta escola. Já 13 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 8 e 4 respostas, respectivamente.

No que se refere às necessidades dos alunos, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que os professores dessa escola têm dificuldade em atender as características e necessidades específicas dos alunos. Já 13 participantes, ou seja, 100%, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 7 e 6 respostas, respectivamente.

Gráfico 32 – Escala de necessidades escolares/dos professores – professores especialistas – itens 29, 37 e 39



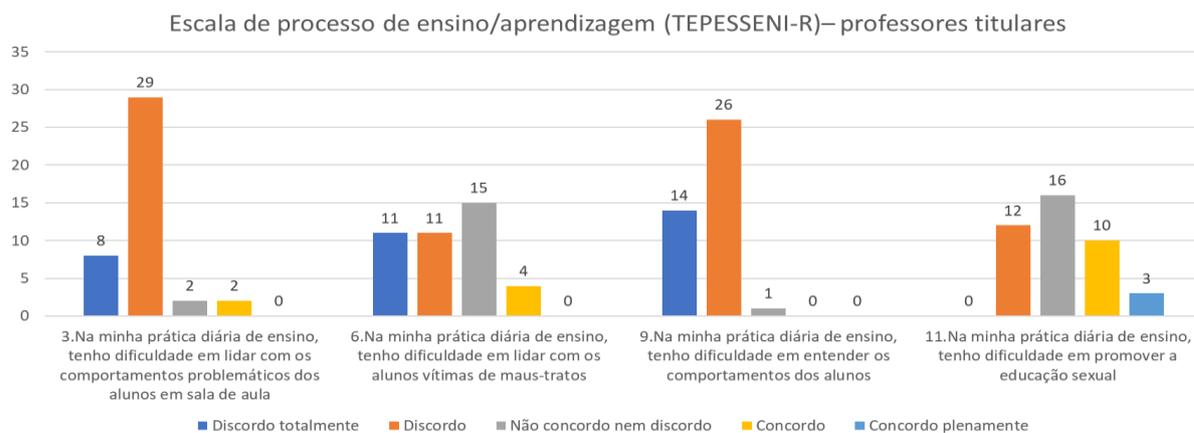
O Gráfico 32 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), apenas 1 deles, ou seja, 7,7%, concorda com a afirmação de que os professores dessa escola têm dificuldade em articular as necessidades socioemocionais dos alunos com os conteúdos curriculares/programáticos. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 8 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere às necessidades dos alunos, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda que a escola tem dificuldades em atender as características e necessidades específicas dos alunos. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 8 e 2 respostas, respectivamente.

No que se refere às questões curriculares e socioemocionais, 3 professores, ou seja, 23%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que os professores dessa escola enfatizam principalmente questões curriculares/programáticos, quando comparadas às dimensões socioemocionais. Já 9 participantes, ou seja, 69,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 5 e 1 respostas, respectivamente.

Importante esclarecer que um participante do grupo de professores especialistas não respondeu à última parte do instrumento na qual contém as questões de número 30 a 39. Diante disso, as questões 37 e 39, explicitadas acima, foram respondidas por 12 participantes.

A escala de processo de ensino/aprendizagem é composta por 14 itens: 3, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 30 e 33. A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referentes a cada questão, iniciando pelos dados informados pelas professoras titulares de turma.

Gráfico 33 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 3, 6, 9 e 11

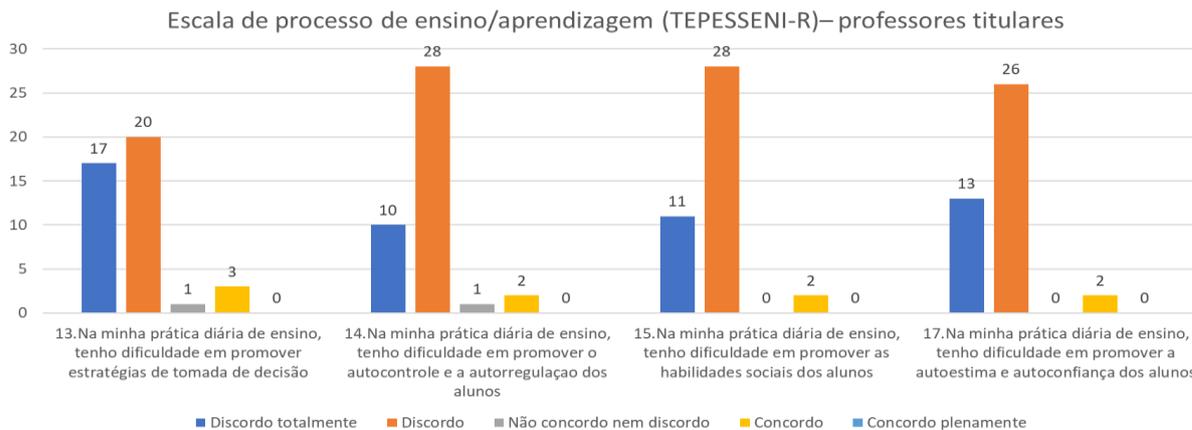


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 33 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 2 delas, ou seja, 4,9%, concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos em sala de aula. Já 39 participantes, ou seja, 95,1%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 29 e 8 respostas, respectivamente. No que se refere a situações de maus-tratos, apenas 4 professoras, ou seja, 9,8%, concordam que têm dificuldade em lidar com os alunos vítimas de maus-tratos. Já 37 participantes, ou seja, 90,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 15, 11 e 11 respostas, respectivamente.

No que se refere ao comportamento dos alunos, nenhuma professora concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em entender os comportamentos dos alunos. Já 41 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 26 e 14 respostas, respectivamente. Entretanto, no que se refere à educação sexual, 13 professoras, ou seja, 31,7%, concordam plenamente ou concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldades em promover a educação sexual, com 3 e 10 respostas respectivamente. Já 28 participantes, ou seja, 68,3%, não concordam nem discordam ou discordam da afirmativa acima, com 16 e 12 respostas, respectivamente.

Gráfico 34 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 13, 14, 15 e 17

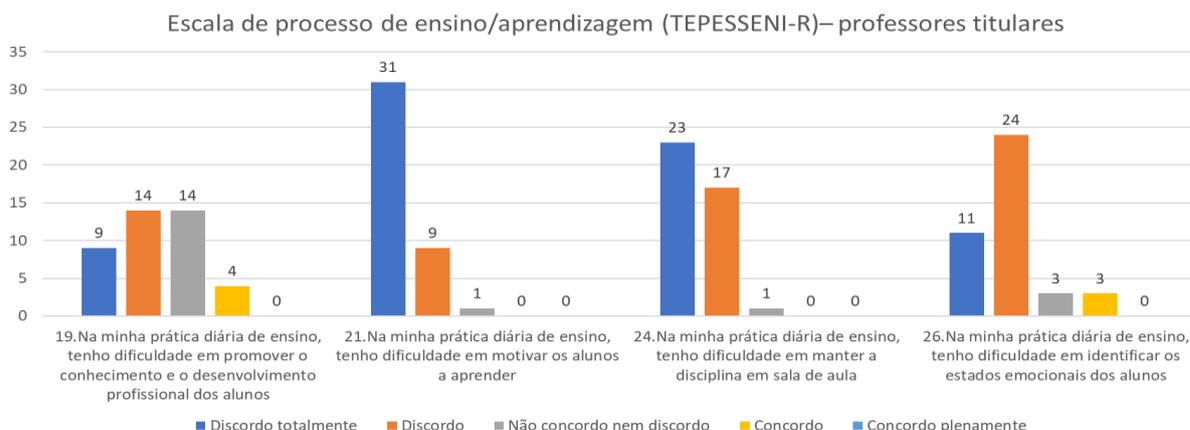


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 34 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 3 delas, ou seja, 7,3%, concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover estratégias de tomada de decisão. Já 38 participantes, ou seja, 92,7%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 20 e 17 respostas, respectivamente. No que se refere ao autocontrole e autorregulação, apenas 2 professoras, ou seja, 4,8%, concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover o autocontrole e a autorregulação dos alunos. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 28 e 10 respostas, respectivamente.

No que se refere às habilidades sociais, apenas duas professoras, ou seja, 4,8%, concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover as habilidades sociais dos alunos. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 28 e 11 respostas, respectivamente. Da mesma maneira, no que se refere à autoestima e autoconfiança, apenas 2 professoras, ou seja, 4,8%, concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover a autoestima e autoconfiança dos alunos. Já 39 participantes, ou seja, 95,2%, discordam ou discordam plenamente da afirmativa acima, com 26 e 13 respostas, respectivamente.

Gráfico 35 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 19, 21, 24 e 26

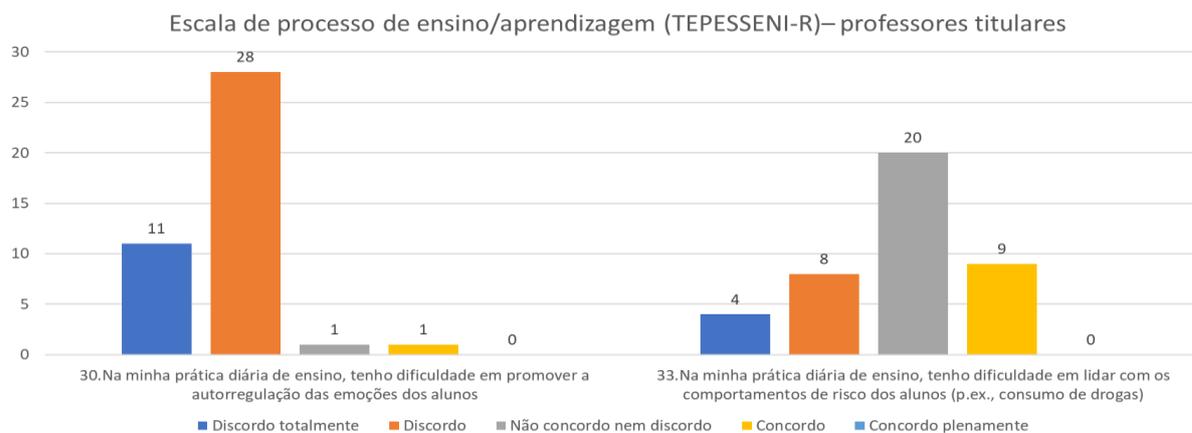


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 35 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 4 delas, ou seja, 9,7%, concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos alunos. Já 37 participantes, ou seja, 90,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 14, 14 e 9 respostas, respectivamente. No que se refere à motivação dos alunos, nenhuma professora concorda plenamente ou concorda que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em motivar os alunos a aprender. Já 41 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 9 e 31 respostas, respectivamente.

No que se refere à disciplina em sala de aula, nenhuma professora concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em manter a disciplina em sala de aula. Já 41 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 17 e 23 respostas, respectivamente. No que se refere à identificação dos estados emocionais, apenas 3 professoras, ou seja, 7,3%, concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em identificar os estados emocionais dos alunos. Já 38 participantes, ou seja, 92,7%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam plenamente da afirmativa acima, com 3, 24 e 11 respostas, respectivamente.

Gráfico 36 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores titulares – itens 30 e 33

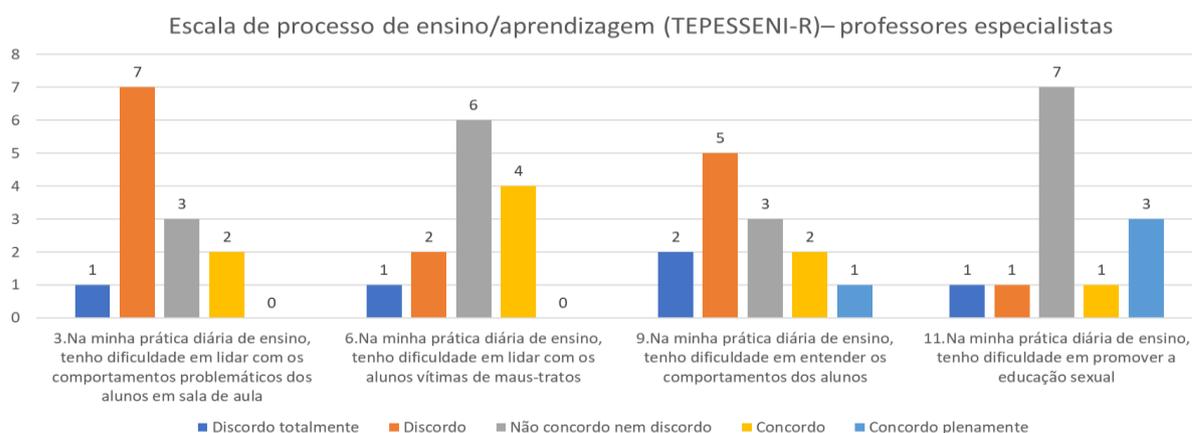


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 36 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), apenas 1 delas, ou seja, 2,4%, concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em promover a autorregulação das emoções dos alunos. Já 40 participantes, ou seja, 97,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 28 e 11 respostas, respectivamente. No que se refere ao comportamento de risco dos alunos, 9 professoras, ou seja, 21,9%, concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em lidar com os comportamentos de risco dos alunos, como consumo de drogas. Já 32 participantes, ou seja, 78,1%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 20, 8 e 4 respostas, respectivamente.

A seguir, apresenta-se os gráficos com o número de respostas referentes a cada questão da subescala de processo de ensino/aprendizagem informadas pelos professores especialistas.

Gráfico 37 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 3, 6, 9 e 11

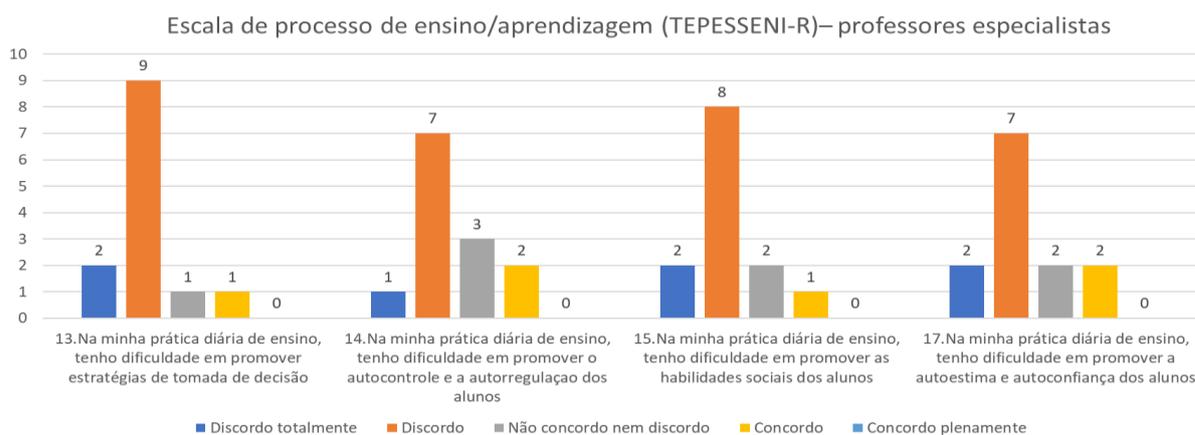


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 37 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), apenas 2 deles, ou seja, 15,4%, concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos em sala de aula. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 7 e 1 respostas, respectivamente. No que se refere a situações de maus-tratos, 4 professores, ou seja, 30,7%, concordam que têm dificuldade em lidar, na sua prática diária de ensino, com os alunos vítimas de maus-tratos. Já 9 participantes, ou seja, 69,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6, 2 e 1 respostas, respectivamente.

No que se refere ao comportamento dos alunos, 3 professores especialistas, ou seja, 23%, concordam plenamente ou concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em entender os comportamentos dos alunos. Já 10 participantes, ou seja, 77%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 5 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere à educação sexual, 4 professores, ou seja, 30,7%, concordam plenamente ou concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover a educação sexual. Já 9 participantes, ou seja, 69,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 7, 1 e 1 respostas, respectivamente.

Gráfico 38 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 13, 14, 15 e 17



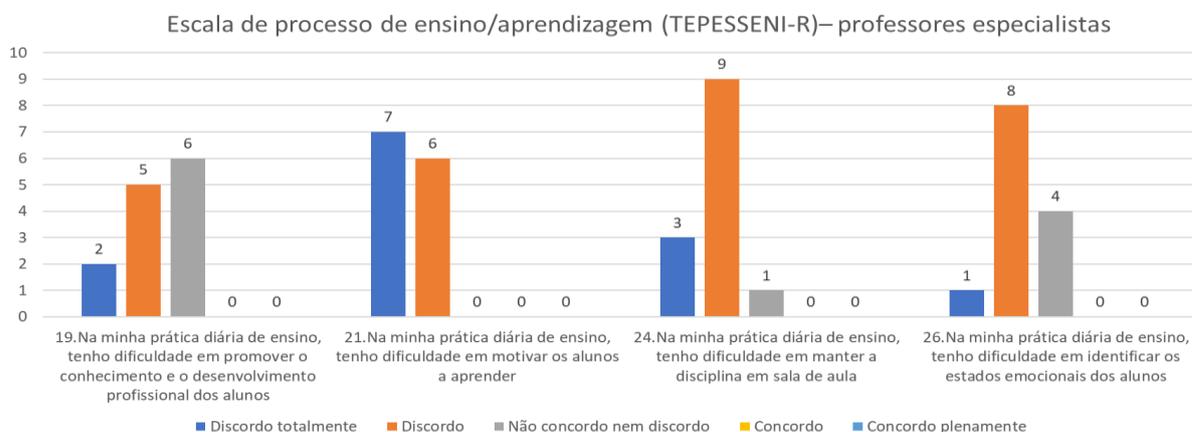
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 38 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), apenas um deles, ou seja, 7,7%, concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em promover estratégias de tomada de decisão. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 9

e 2 respostas, respectivamente. No que se refere ao autocontrole e autorregulação, apenas dois professores, ou seja, 15,4%, concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover o autocontrole e a autorregulação dos alunos. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 3, 7 e 1 respostas, respectivamente.

No que se refere às habilidades sociais, apenas um professor, ou seja, 7,7%, concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em promover as habilidades sociais dos alunos. Já 12 participantes, ou seja, 92,3%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 8 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere à autoestima e autoconfiança, apenas 2 professores, ou seja, 15,4%, concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover a autoestima e autoconfiança dos alunos. Já 11 participantes, ou seja, 84,6%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam plenamente da afirmativa acima, com 2, 7 e 2 respostas, respectivamente.

Gráfico 39 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 19, 21, 24 e 26



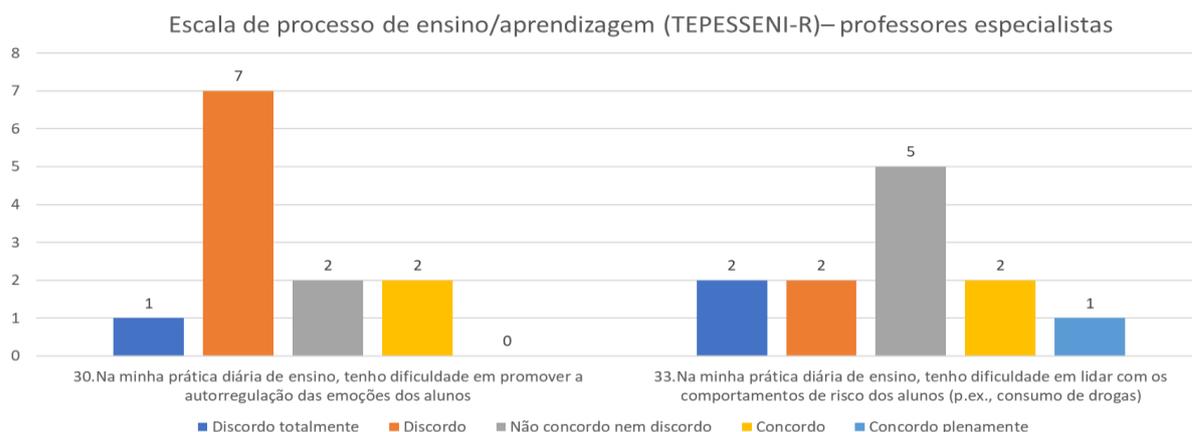
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 39 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), nenhum deles concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em promover o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos alunos. Já 13 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6, 5 e 2 respostas, respectivamente. No que se refere à motivação dos alunos, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em motivar os alunos a aprender. Já 13

participantes, ou seja, 100%, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6 e 7 respostas, respectivamente.

No que se refere à disciplina em sala de aula, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda com a afirmação de que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em manter a disciplina em sala de aula. Já 13 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 1, 9 e 3 respostas, respectivamente. No que se refere à identificação dos estados emocionais, nenhum professor especialista concorda plenamente ou concorda que na sua prática diária de ensino tem dificuldade em identificar os estados emocionais dos alunos. Já 13 participantes, ou seja, 100%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 4, 8 e 1 respostas, respectivamente.

Gráfico 40 – Escala de processo de ensino/aprendizagem – professores especialistas – itens 30 e 33



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

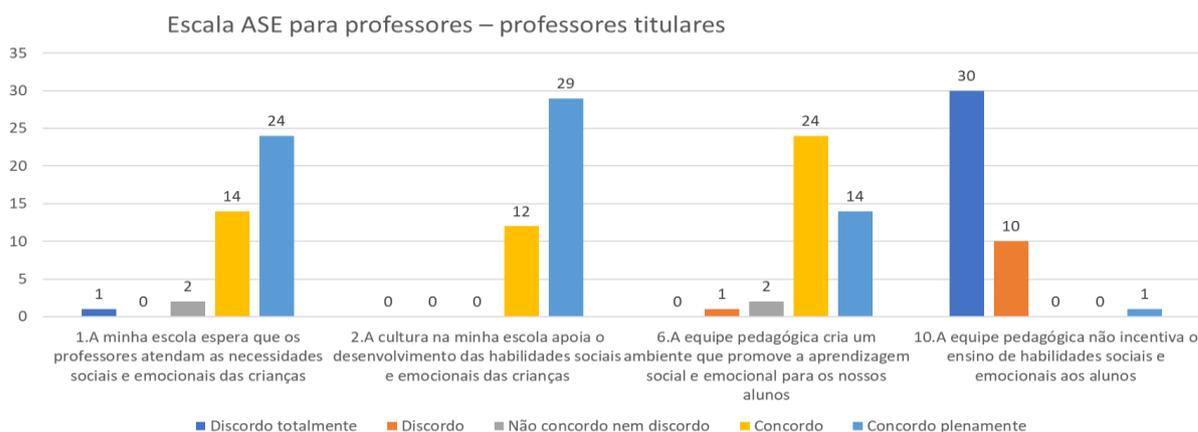
O Gráfico 40 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), apenas 2 deles, ou seja, 15,4%, concordam com a afirmação de que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em promover a autorregulação das emoções dos alunos. Já 10 participantes, ou seja, 76,9%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2, 7 e 1 respostas, respectivamente. No que se refere ao comportamento de risco dos alunos, 3 professores, ou seja, 23%, concordam plenamente ou concordam que na sua prática diária de ensino têm dificuldade em lidar com os comportamentos de risco dos alunos, como consumo de drogas. Já 9 participantes, ou seja, 69,2%, não concordam nem discordam, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 5, 2 e 2 respostas, respectivamente.

Importante esclarecer que um participante do grupo de professores especialistas não respondeu à última parte do instrumento na qual contém as questões de número 30 a 39. Diante disso, as questões 30 e 33, explicitadas acima, foram respondidas por 12 participantes.

Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o terceiro objetivo da tese – investigar se os professores se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com aprendizagem socioemocional, foi aplicada a Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores. Para a análise dos dados da Escala, optou-se por dividir as 12 questões que compõem o instrumento em 3 grupos por aproximação das temáticas nomeados pela doutoranda de: a) cultura institucional; b) formação continuada; c) confiança do professor.

A seguir, apresenta-se o gráfico relacionado à cultura institucional, composta pelas questões 1, 2, 6 e 10.

Gráfico 41 – Escala ASE para professores – professoras titulares – questões 1, 2, 6 e 10



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 41 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), 38 delas, ou seja, 92,7%, concordam plenamente ou concordam que a escola em que trabalham espera que os professores atendam às necessidades sociais e emocionais das crianças, com 24 e 14 respostas, respectivamente. Apenas 3 participantes, ou seja, 7,3%, não concordam nem discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 2 e 1 respostas, respectivamente. Além disso, 41 professoras, ou seja, 100%, concordam plenamente ou concordam que a cultura da sua escola apoia o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças, com 29 e 12 respostas, respectivamente.

As 38 professoras titulares, ou seja, 92,7%, concordam plenamente ou concordam que a equipe pedagógica cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os seus alunos, com 14 e 24 respostas, respectivamente. Já 3 delas, ou seja, 7,3%, não

concordam nem discordam ou discordam da afirmativa acima, com 2 e 1 respostas, respectivamente. Apenas uma professora, ou seja, 2,4%, concorda plenamente que a equipe pedagógica não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais aos alunos. Em contrapartida, 40 participantes, ou seja, 97,6%, discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 10 e 30 respostas respectivamente.

Gráfico 42 – Escala ASE para professores – professores especialistas – questões 1, 2, 6 e 10



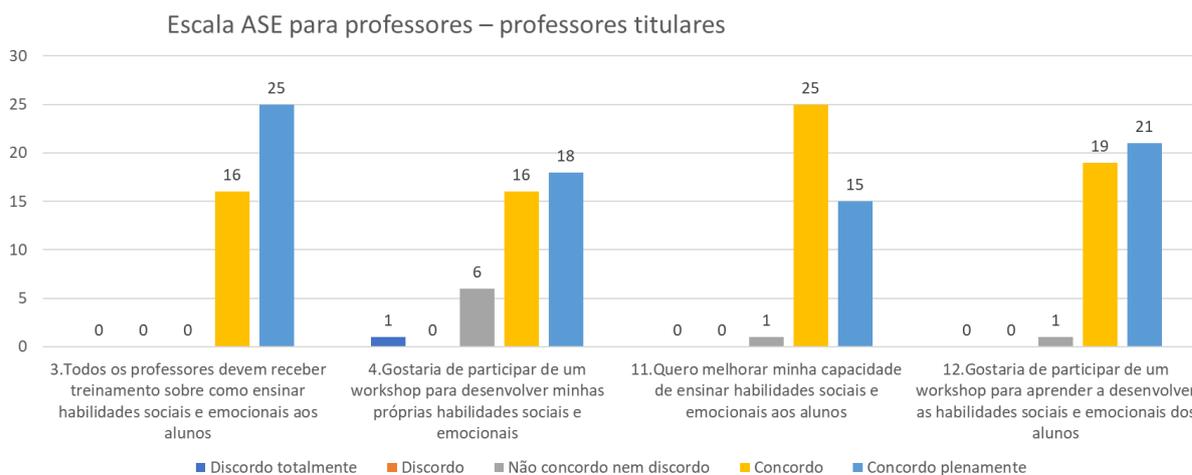
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 42 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), 10 deles, ou seja, 77%, concordam plenamente ou concordam que a escola em que trabalham espera que os professores atendam às necessidades sociais e emocionais das crianças, com 6 e 4 respostas, respectivamente. Apenas 3 participantes, ou seja, 23%, não concordam nem discordam da afirmativa acima. Além disso, 13 professores, ou seja, 100% da amostra, concordam plenamente ou concordam que a cultura da sua escola apoia o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças, com 6 e 7 respostas, respectivamente.

Nove professores especialistas, ou seja, 69,2%, concordam plenamente ou concordam que a equipe pedagógica cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os seus alunos, com 4 e 5 respostas, respectivamente. Já 4 deles, ou seja, 30,8%, não concordam nem discordam da afirmativa acima. Além disso, 13 participantes, ou seja, 100% da amostra, discordam ou discordam totalmente que a equipe pedagógica não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 3 e 10 respostas, respectivamente.

A seguir, apresenta-se o gráfico relacionado à formação continuada, composta pelas questões 3, 4, 11 e 12.

Gráfico 43 – Escala ASE para professores – professoras titulares – questões 3, 4, 11 e 12

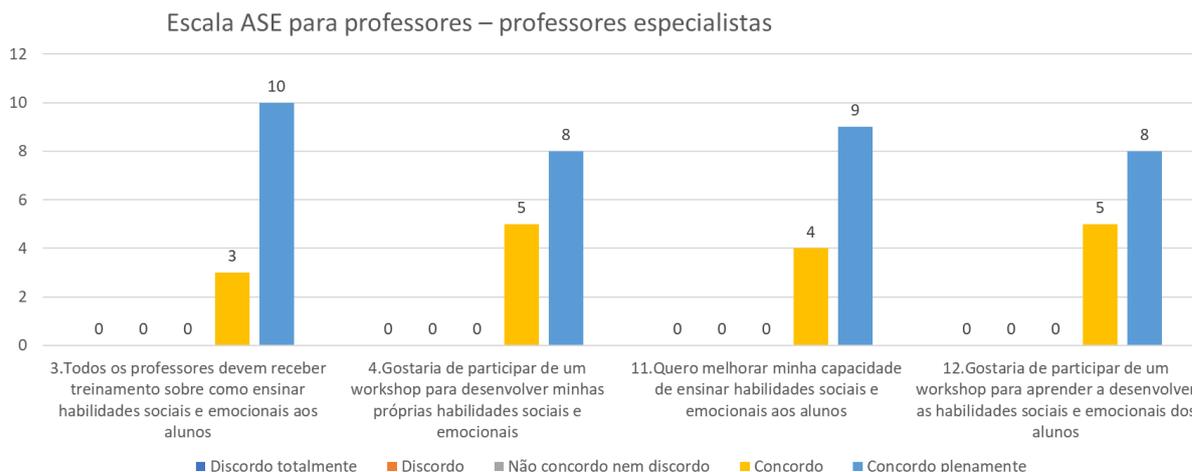


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 43 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), 41 delas, ou seja, 100%, concordam plenamente ou concordam que todos os professores devem receber formação sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 25 e 16 respostas, respectivamente. Além disso, 34 professoras, ou seja, 83%, concordam plenamente ou concordam que gostariam de participar de um workshop para desenvolver suas próprias habilidades sociais e emocionais, com 18 e 16 respostas, respectivamente. Já 7 participantes, ou seja, 17%, não concordam nem discordam ou discordam totalmente da afirmativa acima, com 6 e 1 respostas, respectivamente.

Quarenta professoras titulares, ou seja, 97,6%, concordam plenamente ou concordam que querem melhorar suas capacidades de ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 15 e 25 respostas, respectivamente. Apenas uma participante, ou seja, 2,4%, não concorda nem discorda da afirmativa acima. Além disso, 40 professoras, ou seja, 97,6%, concordam plenamente ou concordam que gostariam de participar de um workshop para aprender a desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos, com 21 e 19 respostas, respectivamente. Apenas uma professora, ou seja, 2,4%, não concorda nem discorda da afirmativa acima.

Gráfico 44 – Escala ASE para professores – professores especialistas – questões 3, 4, 11 e 12



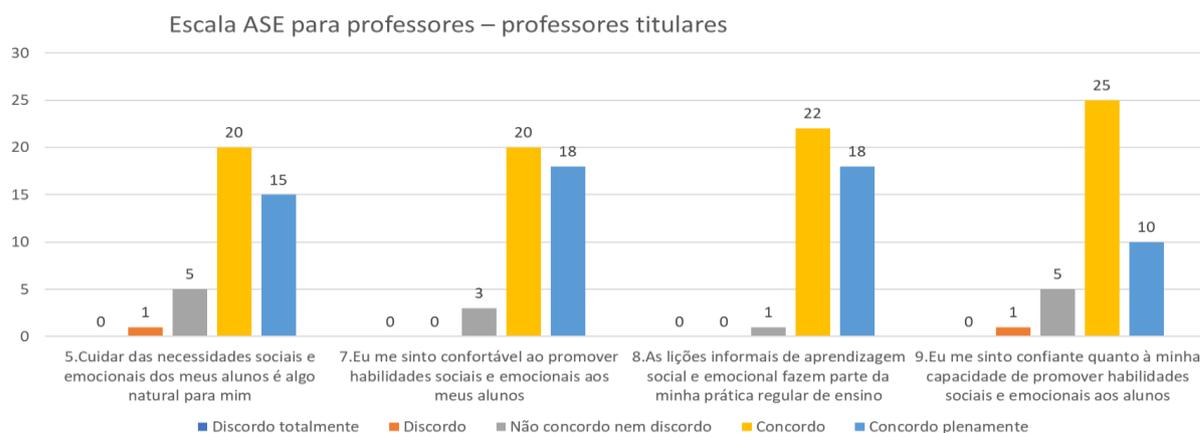
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 44 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), todos eles, ou seja, 100%, concordam plenamente ou concordam que todos os professores devem receber formação sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 10 e 3 respostas, respectivamente. Além disso, 13 deles, ou seja, 100%, concordam plenamente ou concordam que gostariam de participar de um workshop para desenvolver suas próprias habilidades sociais e emocionais, com 8 e 5 respostas, respectivamente.

Todos os professores especialistas, ou seja, 100%, concordam plenamente ou concordam que querem melhorar suas capacidades de ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 9 e 4 respostas, respectivamente. Além disso, 100% também concordam plenamente ou concordam que gostariam de participar de um workshop para aprender a desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos, com 8 e 5 respostas, respectivamente.

A seguir, apresenta-se o gráfico relacionado à confiança do professor, composto pelas questões 5, 7, 8 e 9.

Gráfico 45 – Escala ASE para professores – professoras titulares – questões 5, 7, 8 e 9



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 45 mostra que, entre as professoras titulares (N=41), 35 delas, ou seja, 85,3%, concordam plenamente ou concordam que cuidar das necessidades sociais e emocionais dos seus alunos é algo natural para elas, com 15 e 20 respostas, respectivamente. Apenas 6 participantes, ou seja, 14,7%, não concordam nem discordam ou discordam da afirmativa acima, com 5 e 1 respostas, respectivamente. Além disso, 38 professoras, ou seja, 92,7%, concordam plenamente ou concordam que se sentem confortáveis ao promover habilidades sociais e emocionais aos seus alunos, com 18 e 24 respostas, respectivamente. Já 3 participantes, ou seja, 7,3%, não concordam nem discordam da afirmativa acima.

Quarenta professoras titulares, ou seja, 97,6%, concordam plenamente ou concordam que as lições informais de aprendizagem social e emocional fazem parte da sua prática regular de ensino, com 18 e 22 respostas, respectivamente. Apenas uma participante, ou seja, 2,4%, não concorda nem discorda da afirmativa acima. Além disso, 35 professoras, ou seja, 85,3%, concordam plenamente ou concordam que se sentem confiantes quanto a sua capacidade de promover habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 10 e 25 respostas, respectivamente. Apenas 6 participantes, ou seja, 14,7%, não concordam nem discordam, ou discordam da afirmativa acima, com 5 e 1 respostas, respectivamente.

Gráfico 46 – Escala ASE para professores – professores especialistas – questões 5, 7, 8 e 9



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 46 mostra que, entre os professores especialistas (N=13), 8 deles, ou seja, 61,5%, concordam plenamente ou concordam que cuidar das necessidades sociais e emocionais dos seus alunos é algo natural para eles, com 2 e 6 respostas, respectivamente. Já 5 participantes, ou seja, 38,5%, não concordam nem discordam da afirmativa acima. Além disso, 9 professores, ou seja, 69,2%, concordam plenamente ou concordam que se sentem confortáveis ao promover habilidades sociais e emocionais aos seus alunos, com 1 e 8 respostas, respectivamente. Já 4 participantes, ou seja, 30,8%, não concordam nem discordam da afirmativa acima.

Doze professores especialistas, ou seja, 92,3%, concordam plenamente ou concordam que as lições informais de aprendizagem social e emocional fazem parte da sua prática regular de ensino, com 4 e 8 respostas, respectivamente. Apenas um participante, ou seja, 7,7%, não concorda nem discorda da afirmativa acima. Em contrapartida, 7 professores, ou seja, 53,8%, concordam plenamente ou concordam que se sentem confiantes quanto a sua capacidade de promover habilidades sociais e emocionais aos alunos, com 1 e 6 respostas, respectivamente. Já 6 participantes, ou seja, 46,2%, não concordam nem discordam, ou discordam da afirmativa acima, com 4 e 2 respostas, respectivamente.

#### 5.4 OBJETIVO ESPECÍFICO N. 4: TEMAS CENTRAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com o objetivo de compreender as necessidades dos professores em relação a sua formação continuada, foram analisadas as questões abertas n. 4 e 7 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional, a saber: Na sua opinião, existem aspectos que você considera necessários a serem melhorados para favorecer o desenvolvimento

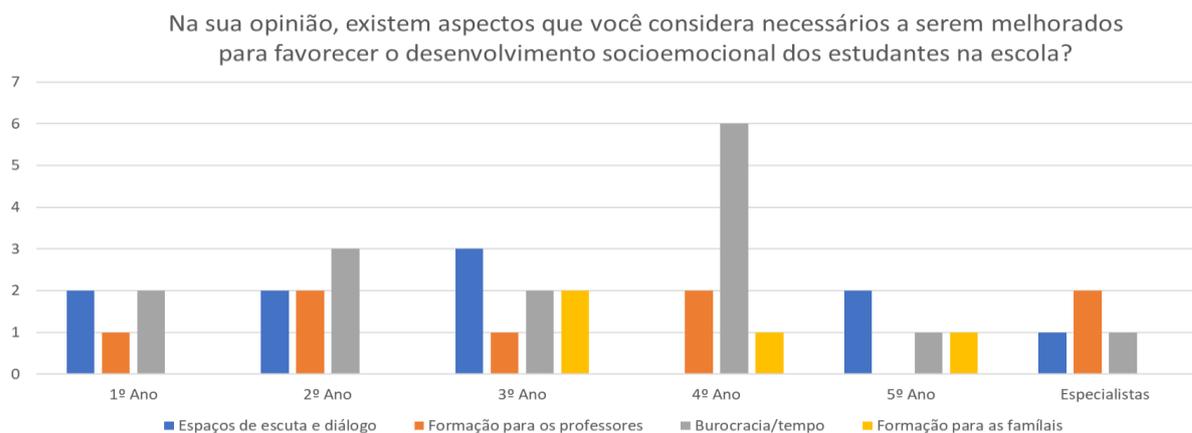
socioemocional dos estudantes na escola?; Você tem alguma sugestão de tema/assunto para ser abordado na formação continuada de professores?, respectivamente. Foi realizada uma análise de conteúdo baseada nos princípios propostos por Bardin (1977), e para cada pergunta emergiram categorias distintas, que serão apresentadas a seguir.

A partir da análise das respostas dos participantes à pergunta n. 4: Na sua opinião, existem aspectos que você considera necessários a serem melhorados para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes na escola?, quatro categorias emergiram: a) espaços de escuta e diálogo; b) formação para os professores; c) burocracia/tempo; d) formação para as famílias.

- **Espaços de escuta e diálogo:** essa categoria refere-se a momentos em sala de aula ou situações de aprendizagem proporcionados pelos professores que estimulem a reflexão e o autoconhecimento dos estudantes utilizando a escuta e o diálogo como recurso. Incluem atividades como rodas de conversa e momentos de assembleias de turma.
- **Formação para os professores:** essa categoria refere-se à necessidade de formação continuada ao corpo docente para, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.
- **Burocracia/tempo:** essa categoria refere-se aos desafios percebidos pelos professores relacionados ao tempo ou à falta dele, tais como a dificuldade de gerenciamento do tempo em sala de aula para dar conta das demandas curriculares e socioemocionais dos estudantes. Além disso, inclui-se também nessa categoria questões burocráticas que fazem parte do trabalho dos professores, tais como preenchimento de planilhas, planejamentos, seqüências didáticas, relatórios, entre outros.
- **Formação para as famílias:** essa categoria refere-se à necessidade de formação continuada para as famílias (pais e/ou responsáveis) a fim de, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento socioemocional dos seus filhos.

Importante observar que alguns participantes, tanto no grupo das professoras titulares como no grupo de professores especialistas, deram respostas mistas, ou seja, respostas que abordam situações que se referem a mais de uma categoria. Abaixo, apresenta-se o número de respostas referentes a cada categoria de acordo com o ano de atuação.

Gráfico 47 – Pergunta n. 4 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), nove respostas foram no sentido de proporcionar mais momentos de escuta e de diálogo com os estudantes: *“acredito que precisamos ampliar os momentos de conversa e escuta ativa”* (Participante 1, 1º ano); *“acredito que o diálogo é extremamente importante para desenvolver o seu emocional”* (Participante 13, 2º ano); *“acredito que um dos aspectos seria disponibilizar mais momentos de vivência, oportunizando aos estudantes a reflexão de diferentes situações”* (Participante 20, 3º ano); *“mais momentos para os estudantes conversarem com todos os professores, trazendo seus sentimentos e percepções”* (Participante 38, 5º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), apenas um professor respondeu que os espaços de escuta e diálogo podem ser ampliados: *“deixar um pouco de lado aspectos curriculares, explorando, quando possível, apresentar as estratégias para que eles sejam críticos quanto ao seu processo”* (Participante 54, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), seis respostas apontaram para a necessidade de formação continuada de professores sobre: *“inteligência emocional para professores e demais educadores”* (Participante 2, 1º ano); *“formação específica para professores”* (Participante 14, 2º ano); *“um trabalho diferenciado focado no desenvolvimento socioemocional deles”* (Participante 18, 3º ano).

*As questões emocionais dos estudantes atravessam as questões emocionais do professor. Investir nos educadores é fundamental para que, a partir da revisão dos próprios paradigmas, estejam aptos a lidar com o estudante* (Participante 29, 4º ano).

*Os professores precisam ter tempo e oportunidade para vivenciar o autoconhecimento, assim poderão exercer com mais naturalidade o trabalho com o desenvolvimento socioemocional* (Participante 31, 4º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), duas respostas apontam para a necessidade de formação continuada dos professores sobre “*autoconhecimento dos profissionais*” (Participante 43, especialista), “*seja a inicial quanto a formação continuada*” (Participante 49, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 14 respostas referem-se à necessidade de diminuir questões burocráticas e ter mais tempo para o trabalho socioemocional em sala de aula:

*Acredito que cada vez mais o trabalho socioemocional precisa estar ligado ao que realizamos sempre, não deixar que a parte burocrática ou o corre-corre do dia a dia deixe de lado o cuidado que é preciso* (Participante 4, 1º ano).

*Pouco tempo para abordar assuntos socioemocionais devido à quantidade de habilidades cognitivas que temos que dar conta* (Participante 8, 1º ano).

*Questão de tempo (a grande demanda faz com que “falte tempo” para desenvolver mais abordagens socioemocionais)* (Participante 10, 2º ano).

*Acredito que o Farroupilha consegue manter o cuidado e olhar individualizado aos estudantes, mesmo com a grande demanda de conteúdos e datas festivas. Entretanto, se pudéssemos focar no que realmente importa, seria de grande valia* (Participante 11, 2º ano).

*[...] com várias demandas, por vezes aceleramos um momento tão rico e essencial para desenvolver as emoções e relações dos estudantes* (Participante 22, 3º ano).

*Disponibilizar mais tempo dentro do currículo* (Participante 27, 3º ano).

*Tempo de qualidade para o trabalho com as questões socioemocionais que muitas vezes ficam em segundo plano devido às demandas de habilidades cognitivas a serem trabalhadas* (Participante 28, 4º ano).

*Sinto necessidade de complemento na grade curricular que garanta um tempo efetivo e assertivo para o desenvolvimento socioemocional dos nossos estudantes* (Participante 32, 4º ano).

*Precisamos de mais tempo para reflexão, para troca... o currículo, os eventos, a burocracia se atravessam, tecendo uma teia que muitas vezes nos engessa* (Participante 33, 4º ano).

*Penso que necessitamos de tempo com os estudantes. Cometemos os mesmos erros que as famílias priorizando o cognitivo e não temos tempo para trabalhar o que realmente importa* (Participante 34, 4º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), apenas uma resposta apontou para a necessidade de “*espaços de trabalhos específicos assim como momentos*” (Participante 48, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), quatro respostas foram no sentido de a escola fornecer “*mais atividades voltadas para as famílias*” (Participante 39, 5º ano), com

formação para as famílias relacionada à “*educação familiar*” (Participante 35, 4º ano), ou seja, “*mais palestras para as famílias, criando rotinas mais efetivas em casa*” (Participante 26, 3º ano). Como sugere a Participante 24, professora do 3º ano: “*acredito que maior envolvimento das famílias e incentivo aos pais realizarem de forma mais ativa o desenvolvimento socioemocional dos estudantes*”.

A categoria “formação para as famílias” não surgiu entre os professores especialistas, entretanto, cabe destacar que, desse grupo, sete participantes não responderam à pergunta ou colocaram apenas “não” como resposta, ou mesmo, como o Participante 44, que relatou que “*não se sente apto a opinar*”.

A partir da análise das respostas dos participantes à pergunta n. 7: Você tem alguma sugestão de tema/assunto para ser abordado na formação continuada de professores?, duas categorias emergiram, são elas: a) práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocionais dos estudantes; b) habilidades socioemocionais dos professores.

- **Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes:** essa categoria refere-se a sugestões de formação continuada que estão relacionadas às práticas pedagógicas planejadas e executadas pelos professores em sala de aula que envolvem estratégias de intervenção que visam ao desenvolvimento socioemocional dos seus estudantes. As intervenções podem utilizar recursos diversos, tais como: livros de literatura infantil, dinâmicas e atividades práticas.
- **Habilidades socioemocionais dos professores:** essa categoria refere-se a sugestões de formação continuada que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocional dos próprios docentes.

É importante observar que muitos professores não responderam a essa questão, sendo 14 professoras titulares e quatro professores especialistas. Abaixo, apresenta-se o número de respostas referentes a cada categoria de acordo com o ano de atuação.

Gráfico 48 – Pergunta n. 7 do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 14 respostas referem-se à formação sobre práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, por exemplo, “*compartilhar materiais para uso direto com os estudantes: dinâmicas, livros infantis. Organizar um catálogo com livros infantis com a temática e possibilidades de trabalho*” (Participante 6, 1º ano); “*dinâmicas para serem utilizadas em sala de aula e literatura infantil que abordem o tema*” (Participante 12, 2º ano); “*motivação e envolvimento dos estudantes*” (Participante 24, 3º ano); “*exemplos de atividades práticas para abordar o tema com os estudantes*” (Participante 28, 4º ano); “*empatia, solidariedade, colocar-se no lugar do outro; comunicação não violenta*” (Participante 34, 4º ano); “*técnicas simples de relaxamento*” (Participante 31, 4º ano); “*assertividade; empatia*” (Participante 37, 4º ano).

Já entre os professores especialistas (N=13), quatro respostas referem-se à formação sobre práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes: “*práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento socioemocional dos estudantes*” (Participante 44, especialista); “*gostaria de conhecer mais exercícios e dinâmicas que possam ser realizados juntamente com as demandas do componente*” (Participante 45, especialista); “*a importância do brincar para o desenvolvimento da autoestima, confiança e imaginação*” (Participante 47, especialista); “*empatia, autorregulação*” (Participante 53, especialista).

Entre as professoras titulares de turma (N=41), 10 respostas referem-se à necessidade de formação que visa desenvolver habilidades socioemocionais do próprio professor, com temas como: “*espiritualidade e habilidades de escuta*” (Participante 2, 1º ano); “*linguagem assertiva e mediação de conflitos*” (Participante 17, 2º ano); “*autocontrole socioemocional*” (Participante 18, 3º ano); “*inteligência emocional*” (Participante 26, 3º ano); “*habilidades socioemocionais*” (Participante 27, 3º ano). Formações que forneçam “*ferramenta de apoio aos*

*professores*” (Participante 32, 4º ano) e *“fortalecimento dos docentes”* (Participante 39, 5º ano), que abordem *“vivências e situações reais”* (Participante 38, 5º ano).

A Participante 21, professora do 3º ano, ressalta: *“acredito que o tema não se esgota e que trabalhar as habilidades socioemocionais são extremamente importante”*.

Já entre os professores especialistas (N=13), cinco respostas abordam temas como: *“lidar com as emoções e valorizar as diferenças”* (Participante 49, especialista) e *“como agir diante da frustração da criança em atividades de grupos”* (Participante 54, especialista) com *“profissionais que atuam na área da psicologia escolar”* (Participante 50 e 51, especialistas).

A seguir, apresenta-se a discussão dos principais achados da pesquisa a partir do levantamento detalhado dos dados apresentados no presente capítulo.

## 6 DISCUSSÃO DOS ACHADOS

A análise das respostas aos instrumentos utilizados na coleta, apresentada no capítulo anterior, revelou as concepções de aprendizagem socioemocional, as estratégias pedagógicas que utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes e a percepção sobre se se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com a aprendizagem socioemocional de 54 professores titulares e especialistas que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola participante do estudo, o Colégio Farroupilha.

As concepções sobre aprendizagem socioemocional dos participantes foram analisadas tendo como ponto de partida três perguntas abertas e uma pergunta objetiva do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional, são elas: n. 1: “Na sua opinião, o que é aprendizagem socioemocional?”; n. 2: “Qual a sua percepção sobre as necessidades socioemocionais dos seus estudantes?”; n. 6: “Considerando o contexto de pandemia, quais os impactos você observou na aprendizagem socioemocional dos estudantes?”; e n. 8: “Assinale com um X o quanto para você é importante que seus estudantes desenvolvam as habilidades abaixo: conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros; exercitar a empatia; resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia; cooperar e trabalhar colaborativamente; tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável”.

Os participantes, em sua maioria (24 professoras titulares em um universo de 41 participantes e 10 professores especialistas entre 13 participantes) possuem uma visão integral sobre aprendizagem socioemocional, ou seja, uma concepção que abrange tanto aspectos relacionados ao desenvolvimento intrapessoal como interpessoal dos estudantes, seguida por uma concepção relacionada ao desenvolvimento intrapessoal (11 de 41 professoras titulares) e, por fim, relacionada ao desenvolvimento interpessoal (quatro de 41 professoras titulares). Já entre os professores especialistas, a segunda concepção de aprendizagem socioemocional mais citada foi relacionada ao desenvolvimento interpessoal (duas respostas entre 13 professores participantes).

Os exemplos relatados pelos professores na pesquisa envolvem tanto o autoconhecimento, a autorregulação, o reconhecimento e o autocontrole das emoções como o convívio saudável com os pares, o desenvolvimento de habilidades sociais, a empatia e a resolução de conflitos de maneira assertiva, o que corrobora com a perspectiva teórica adotada na presente tese. Ou seja, a aprendizagem socioemocional, de acordo com CASEL (2003), está relacionada ao processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais que possibilitam o reconhecimento e o gerenciamento das emoções, o cuidado e a preocupação com

os outros, a manutenção de relações saudáveis e positivas, a tomada de decisões com autonomia e responsabilidade e saber lidar com situações e tarefas desafiadoras de forma efetiva e criativa.

Sobre a percepção dos participantes em relação às necessidades socioemocionais dos estudantes, a maioria dos professores titulares e especialistas acredita que são de ordem intrapessoal, com 16 (N=41) e 5 (N=13) respostas, respectivamente, seguida pelas necessidades tanto intra como interpessoais, com 14 (N=41) respostas, e, por fim, das necessidades interpessoais, com 10 (N=41) respostas. Já entre os professores especialistas, a segunda necessidade socioemocional dos estudantes mais citada está relacionada ao desenvolvimento interpessoal 3 (N=13) e, por fim, ao desenvolvimento tanto intra como interpessoal com 2 (N=13) respostas.

Diante disso, a maior necessidade dos estudantes, no ponto de vista de seus professores, está relacionada ao desenvolvimento intrapessoal envolvendo as dimensões de autoconsciência e de autogerenciamento, conforme CASEL (2003). Ou seja, envolve a compreensão e o gerenciamento eficaz por parte dos estudantes de suas próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o seu comportamento nas diferentes situações cotidianas. Os dados mostram, portanto, que estudantes que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessitam aprender a identificar e reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, visto se tratar de crianças pequenas de 6 a 11 anos de idade que estão em pleno desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Os achados estão coerentes com o estudo de Goleman (2012), que apontou que os programas socioemocionais adotados nos Anos Iniciais em escolas norte-americanas têm como foco o reconhecimento por parte das crianças de suas emoções e as dos outros e como elas os levam a agir nas situações cotidianas.

Em seguida, foram citadas as necessidades interpessoais que se referem às dimensões de consciência social e de habilidade de relacionamento, conforme CASEL (2003), isto é, envolvem a capacidade dos estudantes de compreenderem a perspectiva do outro e de se empatizar uns com os outros. Além disso, inclui a capacidade de se comunicar claramente, escutar ativamente, cooperar, trabalhar colaborativamente para resolver problemas e negociar conflitos construtivamente.

Como citado no capítulo anterior, alguns professores relatam que as questões socioemocionais dos seus estudantes têm sido uma demanda emergente na escola, ou seja, *“cada vez mais, as novas gerações têm trazido demandas emocionais para o âmbito escolar”* (Participante 28, 4º ano), visto que os estudantes possuem *“carências emocionais”* (Participante 4, 1º ano) e *“são frágeis emocionalmente e educados de forma a não conseguir resolver pequenos problemas”* (Participante 34, 4º ano). Essas falas estão coerentes com o

relatório de pesquisa divulgado em junho de 2022 pelo Instituto Península, que contou com a participação de 957 professores de todo o Brasil, sendo 13% da rede privada e 87% da rede pública municipal, estadual e federal. Deles, 73% afirmam estar muito preocupado ou completamente preocupado com a saúde mental de seus alunos, mais até do que com sua própria saúde mental, obtendo 59% das respostas nessas categorias.

Diante desse panorama, dois professores especialistas relataram perceber que essas carências influenciam diretamente no seu trabalho, havendo um aumento de tarefas: *“percebo que a demanda por intervenções do professor tem aumentado por conta das fragilidades emocionais dos estudantes”* (Participante 50, especialista), *“há uma **demanda infinita** para o preparo das relações de convívio e de autorregulação, bem como da compreensão dos sentimentos”* (Participante 49, especialista, grifo nosso). Talvez, o fato de terem menos períodos semanais com as turmas que lecionam, em comparação com as professoras titulares, contribua com essa percepção.

Sobre os impactos de, aproximadamente, dois anos de pandemia no desenvolvimento dos estudantes, a maioria das professoras titulares (N=41) acredita que são tanto de ordem intra como interpessoal, com 17 respostas, seguido pelo impacto no desenvolvimento intrapessoal, com 13 respostas e, por fim, nos aspectos interpessoais com 10 respostas. Já entre os professores especialistas (N=13), o maior impacto que observam é no desenvolvimento intrapessoal dos seus estudantes, com 7 respostas, seguido pelos impactos tanto intra como interpessoal com 4 respostas e, por fim, nos aspectos interpessoais com 2 respostas.

De forma geral, a pandemia foi uma das causas apontadas para o agravamento das dificuldades sociais dos estudantes que apresentam *“dificuldade de brincar e trabalhar em grupo”* (Participante 3, 1º ano), *“dificuldades de partilhar”* (Participante 22, 3º ano) e *“resolver conflitos”* (Participante 21, 3º ano), *“de empatia e de saber ouvir o colega”* (Participante 33, 4º ano), além de dificuldades emocionais *“como medos e insegurança”* (Participante 47, especialista), *“dificuldade de autorregulação das suas emoções”* (Participante 44, especialista), estão *“carentes, frágeis e emotivos”* (Participante 18, 3º ano) e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem como realizar as tarefas escolares com *“pressa”*, cometendo *“equivocos por desatenção”* (Participante 29, 4º ano) e de organização de materiais durante as rotinas escolares por estarem *“inseguros e muito dependentes de outras pessoas para qualquer ação, como pegar um material”* (Participante 45, especialista).

As habilidades socioemocionais interpessoais que envolvem as dimensões de consciência social e de relacionamento foram destacadas como essenciais que os estudantes dos Anos Iniciais desenvolvam. Para as professoras titulares (N=41), a grande maioria das

participantes considera extremamente importante que os estudantes saibam resolver os conflitos utilizando o diálogo como estratégia (32 respostas), seguida da habilidade de reconhecer as suas emoções e as dos outros (30 respostas), exercitar a empatia em situações cotidianas e saber cooperar e trabalhar colaborativamente (29 respostas em cada). Por último, ficou a habilidade de tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (27 respostas). Os professores especialistas (N=13) consideram extremamente importante que, em primeiro lugar, os estudantes exercitem a empatia em situações cotidianas (10 respostas).

As estratégias pedagógicas que os professores utilizam para promover o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes foram analisadas tendo como ponto de partida duas perguntas abertas e uma pergunta objetiva do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional, são elas: n. 3: “Como você trabalha em sala de aula com a aprendizagem socioemocional dos estudantes? Cite exemplos”; n. 5: “Quais são os principais desafios em sua prática pedagógica no que se refere ao tema”; e n. 9: “Assinale com um X o quanto você proporciona, em sua prática pedagógica, o desenvolvimento das habilidades abaixo em seus estudantes: conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros; exercitar a empatia; resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia; cooperar e trabalhar colaborativamente; tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável”.

Sobre as estratégias pedagógicas mais utilizadas, tanto pelas professoras titulares como pelos professores especialistas, para se trabalhar com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, a abertura de espaços de escuta e de diálogo é a principal delas, com 33 (N=41) e 8 (N=13) respostas, respectivamente. Esse resultado é semelhante às respostas da pergunta n. 9 na qual a grande maioria dos participantes afirma que proporciona em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de conflitos através do diálogo (20 respostas na categoria extremamente e 20 na categoria muito, entre as professoras titulares, e 5 na categoria extremamente e 7 na categoria muito, entre os professores especialistas).

O diálogo, de acordo com os participantes, pode ocorrer tanto em formato coletivo, com o uso de técnicas como as assembleias de turma e rodas de conversa em sala de aula, como por meio de conversas em pequenos grupos ou individuais. Os resultados encontrados na tese corroboram com os achados na pesquisa citada anteriormente, realizada pelo Instituto Península (2022), a qual evidenciou que, entre 957 professores participantes do estudo, 43% utilizam rodas de conversa com os alunos e 37% proporcionam espaços de escuta individual de alunos como estratégias adotadas pela sua escola para lidar com as questões sociais e emocionais trazidas por eles depois da pandemia.

Essa estratégia pedagógica adotada por grande parte dos professores está coerente com os princípios da Educação para a Cidadania Global propostos pela UNESCO (2015a), que sugere práticas que estimulem o diálogo, promovem o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de conflitos de forma colaborativa e responsável. Além disso, os espaços intencionais de escuta e conversas contribuem não só com a aprendizagem socioemocional, mas também com o vínculo entre professor e estudantes. Perrenoud (2000, p. 49), em resposta ao enfrentamento ao fracasso escolar, ressalta que:

[...] um professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno “sente-se bem”.

Apesar de utilizarem prioritariamente o diálogo e a escuta, os participantes também afirmam que lançam mão do uso de materiais e ferramentas como apoio pedagógico, com 26 (N=41) e 4 (N=13) respostas, respectivamente. O uso de “*histórias*” (Participante 1, 1º ano), “*relacionar fatos do dia a dia com os hábitos do programa Líder em Mim*” (Participante 6, 1º ano), “*jogos socioemocionais*” (Participante 9, 1º ano), “*trabalhos em duplas e em grupos*” (Participante 16, 2º ano), “*jogos e brincadeiras*” (Participante 50, especialista), foram algumas das ferramentas e materiais citados.

A análise das teses e dissertações apresentadas no capítulo do Estado do Conhecimento mostrou que o uso de diferentes estratégias e recursos como contação de histórias (GUBANY, 2019; SANTOS, 2019) ou resolução de problemas em pequenos grupos de estudantes (BELLI, 2016), para que se tornem ações efetivas, devem estar alinhadas e conectadas ao currículo escolar (SCHORN, 2018). Além disso, ao eleger as ferramentas para auxílio no desenvolvimento socioemocional em sala de aula, é fundamental que o professor pense na faixa etária na qual está sendo proposta a atividade (PALUDETO, 2016). Conforme relata a Participante 5, professora do 1º ano, “*na faixa etária que eu atuo, acredito ser fundamental a realização de momentos em que possam expressar o que estão sentindo, buscar soluções para resolução dos problemas*”.

Alguns professores aproveitaram para afirmar a importância de proporcionar em sua prática pedagógica o desenvolvimento das habilidades socioemocionais de seus estudantes:

*Acho que trabalhar as habilidades socioemocionais são tão importantes quanto o conteúdo curricular e programático. Entender as necessidades e comportamentos dos estudantes é essencial para uma aprendizagem plena* (Participante 9, 1º ano).

*Antes de serem estudantes, são pessoas e precisam aprender a se conhecer, a manifestar/expressar o que sentem e se sentirem acolhidos e respeitados nisso. É nesse exercício cotidiano (que a escola deve oportunizar) que evoluem socioemocionalmente (Participante 31, 4º ano).*

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner contribui com o entendimento de que o desenvolvimento ocorre de maneira contextualizada (POLETTI; KOLLER, 2008), ou seja, Bronfenbrenner “vem colaborar com uma visão mais sistêmica, no sentido de integrar os vários contextos que o ser humano se insere, vendo-o como parte de um contexto de inter-relações e não fragmentado” (SANTOS, 2009, p. 112).

Nesse sentido, o contexto escolar, mais especificamente, o ambiente de sala de aula influencia o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, e algumas mudanças no contexto alteram, conseqüentemente, os comportamentos deles. Por exemplo:

[...] podemos observar que a simples mudança no mobiliário da sala, principalmente as cadeiras, de vertical para círculo, já proporciona um comprometimento maior do grupo consigo mesmo, há uma maior interação e visualização dos participantes, do que fazem e do olhar sobre si (SANTOS, 2009, p. 114).

De acordo com Santos (2009, p. 123):

Acreditamos que um ambiente mais acolhedor, de escuta sensível aos apelos comportamentais dos estudantes, a inserção de sua história de vida, trajetória humana, relação e vínculo com a família e com a professora e colegas poderiam fazer “milagres” no contexto da instituição escolar se a escola estivesse aberta e flexível a compreender a influência dos vários contextos sobre o desenvolvimento e comportamento dos educandos.

A participante 29, professora do 4º ano, acrescenta que “*na escola, o papel do educador é fundamental quanto às ações, observações e reflexos*”, contribuindo com a visão de que os professores possuem um importante papel quando se trata do desenvolvimento socioemocional de seus estudantes. Diante disso, duas professoras chamam atenção para os espaços e estímulos proporcionados na escola e mediados pelo educador para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes: “*Aprendizagem socioemocional é o espaço/espaços oportunizados para desenvolver habilidades de autorregulação; autorreflexão, autoestima; empatia, enfim, um espaço para olhar pra si e para os outros*” (Participante 11, 2º ano). “*É a possibilidade de desenvolver valores morais na convivência com seus pares através de vivência e dinâmicas proporcionadas por um mediador ou vividas no dia a dia*” (Participante 12, 2º ano).

Essas falas também vão ao encontro da perspectiva teórica de Vygotsky, que enfatiza a importância das interações sociais para a aprendizagem das crianças. Se o contexto no qual as

interações ocorrem, no caso, a escola, oferece um ambiente rico em vivências, experiências e trocas, os estudantes vão adquirindo conhecimentos, habilidades, valores e atitudes voltados para a aprendizagem socioemocional. Essa interação dialética, em um movimento no qual o sujeito é visto como ativo e participativo do processo, transforma o estudante ao mesmo tempo que ele transforma o meio educativo. Segundo a UNESCO (2022, p. 49):

A pedagogia é relacional. Tanto os professores como os estudantes são transformados por meio do encontro pedagógico à medida que aprendem uns com os outros. A tensão produtiva entre a transformação simultânea individual e coletiva define os encontros pedagógicos. Nossas vidas interiores influenciam nossos ambientes e, ao mesmo tempo, são profundamente afetadas por eles.

Sobre os principais desafios encontrados, as professoras titulares (N=41) destacaram a falta de tempo como o principal desafio (18 respostas), seguida pelas famílias (15 respostas), habilidades socioemocionais dos estudantes (7 respostas), habilidades socioemocionais dos professores (3 respostas) e, por último, a pandemia (2 respostas). Já os professores especialistas (N=13) destacaram a falta de tempo e as habilidades socioemocionais dos professores (4 respostas em cada) como principais desafios, seguidas das habilidades socioemocionais dos estudantes (3 respostas), número de estudantes que acompanham (2 respostas) e, por último, as famílias (1 resposta).

Como exposto acima, ainda é um desafio, para as professoras titulares e os especialistas, otimizar o tempo em sala de aula para dar conta tanto das habilidades cognitivas como socioemocionais, integrando cada vez mais em suas práticas diárias ambas as dimensões. A “*quantidade de conteúdos a serem desenvolvidos*” (Participante 17, 2º ano), as “*demandas de habilidades cognitivas a serem trabalhadas*” (Participante 28, 4º ano) assim como a “*demandas de eventos*” (Participante 33, 4º ano) foram diversas vezes citadas. É justamente essa integração que a BNCC (2018b) propõe. Ou seja, as competências socioemocionais devem perpassar, de maneira transdisciplinar e integrada, as competências cognitivas nas diferentes áreas do conhecimento.

As famílias também foram destacadas pelas professoras titulares como o segundo maior desafio de sua prática pedagógica no que se refere ao tema. A análise dos artigos apresentada no capítulo do Estado do Conhecimento mostrou a necessidade de se pensar em estratégias para o favorecimento do desenvolvimento socioemocional que incluam tanto a escola como a família (BORSA; PETRUCCI; KOLLER, 2015), visto que os dois sistemas são contextos propícios para a promoção de competências socioemocionais (PETRUCCI; BORSA; KOLLER, 2016),

pois são os principais contextos de aprendizagem de crianças e jovens em idade escolar que se influenciam constantemente.

Já os professores especialistas destacaram as habilidades socioemocionais dos professores como um dos principais desafios de sua prática, o que vai ao encontro das descobertas no capítulo do Estado do Conhecimento, o qual evidenciou que a postura do professor pode favorecer um ambiente socioemocional mais saudável, repercutindo na aprendizagem dos estudantes (LÓPEZ, 2019). Ademais, professores com maior capacidade de regular suas emoções conseguem estabelecer relações mais positivas no ambiente escolar (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019).

As percepções dos professores sobre se se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com a aprendizagem socioemocional de seus estudantes foram analisadas tendo como ponto de partida uma pergunta objetiva do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional: n. 10: “Assinale com um X o quanto você se sente preparado para proporcionar o desenvolvimento das habilidades abaixo em seus estudantes: conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros; exercitar a empatia; resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia; cooperar e trabalhar colaborativamente; tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável”; as respostas da Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores, e o Inventário Percepção de Professores sobre Necessidades Socioemocionais de Ensino (TEPESSNI-R).

Para as professoras titulares (N=41), a grande maioria das participantes se sente extremamente ou muito preparado para proporcionar em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas à resolução de conflitos utilizando o diálogo como estratégia (12 e 24 respostas, respectivamente), seguida pelas habilidades de exercitar a empatia (10 e 24 respostas, respectivamente), saber cooperar e trabalhar colaborativamente (9 e 23 respostas, respectivamente) e tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (7 e 28 respostas, respectivamente). Por último, ficou a habilidade de se conhecer, reconhecendo as próprias emoções e as dos outros (5 e 22 respostas, respectivamente).

Para os professores especialistas (N=13), a grande maioria dos participantes se sente extremamente ou muito preparado para proporcionar em sua prática pedagógica o desenvolvimento de habilidades relacionadas a saber cooperar e trabalhar colaborativamente (4 e 5 respostas, respectivamente), seguida pelas habilidades de resolução de conflitos utilizando o diálogo como estratégia (4 e 3, respostas respectivamente), exercitar a empatia (3 e 6 respostas, respectivamente) e tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável (2 e 5

respostas, respectivamente). Por último, ficou a habilidade de se conhecer, reconhecendo as próprias emoções e as dos outros (1 e 5 respostas, respectivamente).

De forma geral, tanto as professoras titulares como os professores especialistas relatam estar mais preparados para lidarem com aspectos relacionados ao desenvolvimento interpessoal do que intrapessoal dos estudantes. Em outras palavras, percebe-se que ambos os grupos se sentem menos preparados para trabalhar habilidades intrapessoais dos estudantes, isto é, aquelas que se referem ao autoconhecimento e o reconhecimento das emoções em si e nos outros, mesmo sendo essa a principal necessidade socioemocional de seus estudantes apontada pelos próprios professores.

Chamou atenção a fala do Participante 54, professor especialista, que relatou: “*em geral, não atuo nessa área*”. Esse foi o único professor, em um universo de 54 participantes da pesquisa, que referiu não adotar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos seus estudantes por não se ver implicado com a aprendizagem que vai além do conteúdo de sua disciplina. Já o Participante 42, também professor especialista, relatou que “*deixo o estudante falar e chamo a titular para acompanhar o processo*” (Participante 42, especialista), indicando, por um lado, que costuma contar com a parceria da professora titular quando se refere à aprendizagem socioemocional dos estudantes, porém, por outro, demonstra certa insegurança em conduzir a situação sozinho.

Os dados descritos acima, assim como as falas citadas, apontam para a necessidade de investir em formação continuada dos professores com foco no autoconhecimento e na regulação emocional. Além disso, apesar de os professores especialistas estarem de um a dois períodos por semana com cada turma, eles também possuem um papel fundamental no que se refere à aprendizagem socioemocional dos seus estudantes. Aulas de Educação Física, Música e Artes, por exemplo, são espaços especiais nos quais as trocas com os pares e os trabalhos em grupo proporcionam momentos ricos e oportunidades para o aprimoramento socioemocional.

Os resultados da subescala de formação inicial do TEPESSNI-R mostraram que as professoras titulares, de maneira geral, consideram que sua formação inicial as preparou para promover o conteúdo curricular e programático, para motivar os alunos a aprender, promover as habilidades sociais dos alunos e entender os comportamentos dos alunos, com 87,8%, 70,7%, 70,7% e 64,4% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo, respectivamente.

Em relação à preparação para lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos em sala de aula, o grupo de professoras titulares ficou dividido, com 51,3% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo.

Em contrapartida, os resultados mostraram que as professoras titulares, de forma geral, não consideram que sua formação inicial as preparou para promover a autoestima e autoconfiança dos alunos, a regulação emocional, o autocontrole e autorregulação e a promover a educação sexual a eles, com apenas 34,1%, 14,6%, 19,6% e 2,4% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo, respectivamente. Assim como não consideram que sua formação inicial as preparou para identificar os estados emocionais dos alunos, a lidar com os comportamentos de risco deles e identificar e lidar com os que são vítimas de maus-tratos, com 17,1%, 7,4% e 12,2% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo, respectivamente.

Entre os professores especialistas, os resultados da escala de formação inicial do TEPESSNI-R mostraram que, de maneira geral, consideram que sua formação inicial os preparou apenas para promover o conteúdo curricular e programático e para motivar os alunos a aprender, com 92,4% e 69,2% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo, respectivamente.

Por outro lado, os resultados mostraram que os professores especialistas, de forma geral, não consideram que sua formação inicial os preparou para promover as habilidades sociais dos alunos, a autoestima e autoconfiança dos alunos, a regulação emocional, o autocontrole e autorregulação e a promover a educação sexual a eles, com 15,4%, 30,8%, 0%, 0% e 15,4% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo, respectivamente. Assim como não consideram que sua formação inicial os preparou para identificar os estados emocionais dos alunos, entender os comportamentos dos alunos, a lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula, a lidar com os comportamentos de risco e identificar e lidar com os que são vítimas de maus-tratos, com 7,7%, 23%, 0%, 7,7% e 0% das respostas nas categorias concordo plenamente e concordo, respectivamente.

Os resultados mostram que a formação inicial, tanto dos pedagogos como dos licenciados, está voltada para competências cognitivas. As habilidades socioemocionais, pelo menos dos professores participantes do estudo, não fizeram parte do currículo dos seus cursos de graduação. Esses dados corroboram com o estudo de Marques, Tanaka e Fóz (2019), que também apontou a falta de abordagem do tema nos cursos de formação pedagógica.

Apesar de a maioria das professoras titulares e dos professores especialistas relatarem que sua formação inicial não os preparou para promover a autoestima e autoconfiança, a regulação emocional, o autocontrole e autorregulação dos alunos, e identificar e lidar com os que são vítimas de maus-tratos, quando questionados se têm dificuldades em lidar com os déficits dos alunos referentes às habilidades socioemocionais citadas acima, apresentaram uma

visão otimista, ou seja, a grande maioria não concorda ou discorda, discorda ou discorda totalmente da afirmação de que tem dificuldade em lidar com esses déficits, conforme mostraram os dados da subescala “lidando com os déficits dos alunos”.

Os resultados da Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores, no que se refere à formação continuada, mostrou que 97,6% das professoras titulares e 100% dos professores especialistas concordam plenamente ou concordam que querem melhorar suas capacidades de ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos. Tanto entre as professoras titulares como entre os professores especialistas, 100% concordam plenamente ou concordam que todos os docentes devem receber formação sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos. Além disso, 97,6% das titulares e 100% dos especialistas concordam plenamente ou concordam que gostariam de participar de um workshop para aprender a desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

No que se refere às habilidades socioemocionais dos educadores, 83% das professoras titulares concordam plenamente ou concordam que gostariam de participar de um workshop para desenvolver suas próprias habilidades sociais e emocionais. Já 100% dos professores especialistas concordam plenamente ou concordam com essa afirmativa.

Os resultados da Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores, no que se refere à confiança do professor, mostrou que, entre as professoras titulares, 85,3% concordam plenamente ou concordam que cuidar das necessidades sociais e emocionais dos seus alunos é algo natural para elas. Entre os professores especialistas, 61,5% concordam plenamente ou concordam com essa afirmativa.

Noventa e sete vírgula seis por cento das professoras titulares e 92,3% dos especialistas concordam plenamente ou concordam que as lições informais de aprendizagem social e emocional fazem parte da sua prática regular de ensino. Além disso, 92,7% das titulares concordam plenamente ou concordam que se sentem confortáveis ao promover habilidades sociais e emocionais aos seus alunos. Entre os professores especialistas, 69,2% concordam plenamente ou concordam com essa afirmativa.

Entre as professoras titulares, 85,3% concordam plenamente ou concordam que se sentem confiantes quanto a sua capacidade de promover habilidades sociais e emocionais aos alunos. Em contrapartida, apenas 53,8% dos especialistas concordam plenamente ou concordam com essa afirmativa.

Os dados mostram divergência de percepção entre as professoras titulares e os professores especialistas no que se refere ao sentimento de confiança quanto a sua capacidade de promover habilidades sociais e emocionais aos estudantes, ao sentimento de conforto ao

promover habilidades sociais e emocionais aos seus estudantes e na percepção de que cuidar das necessidades sociais e emocionais dos estudantes seja algo natural para eles. Os especialistas se percebem mais inseguros e menos confiantes quanto a esses aspectos ao serem comparados com a percepção das titulares.

Quanto ao sentimento de amparo da escola aos docentes para o trabalho com aprendizagem socioemocional, os resultados da subescala de necessidades escolares/dos professores do TEPESSNI-R mostraram que 92,7% das professoras titulares e 100% dos especialistas consideraram que materiais especializados (espaço físico e recursos materiais) para ajudar professores a intervir no fracasso escolar são suficientes na escola em que trabalham, assim como os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades acadêmicas dos alunos são suficientes.

Apesar de os professores, de forma geral, relatarem que *“a escola nos dá todo o suporte para lidar com o desenvolvimento socioemocional dos nossos estudantes”* (Participante 9, 1º ano) e que *“a escola está sempre preocupada e dedicada a fazer o seu melhor dentro das possibilidades”* (Participante 42, especialista), que quando necessário *“buscamos o apoio do serviço de orientação”* (Participante 26, 3º ano), ou seja, *“trabalhando em parceria com o SOE”* (Participante 30, 4º ano), apenas uma professora afirmou que *“seria importante mais entradas do SOE com dinâmicas que favorecessem estes relacionamentos”* (Participante 23, 3º ano).

A fala da Participante 23, professora do 3º ano, remete ao entendimento de que, quando se trata da aprendizagem socioemocional, essa é uma tarefa dos serviços de apoio da escola, ou seja, dos psicólogos e orientadores educacionais, o que destoia do discurso do restante dos participantes da pesquisa. Há uma necessidade de os professores refletirem e modificarem suas práticas pedagógicas no que se refere à importância de um trabalho intencional e planejado que envolva não apenas as habilidades cognitivas, mas também as socioemocionais. Nesse sentido, Perrenoud (2000, p. 159) faz um alerta:

Quando se trata de modificar as práticas pedagógicas, o sujeito confronta-se com as resistências ativas ou com as estratégias de fuga de atores suficientemente autônomos e hábeis para rejeitar – aberta ou secretamente – qualquer inovação vinda de fora, pelo menos se não tem a possibilidade e o poder de apropriar-se delas e de reconstruí-las em seu contexto. As representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto. Quando se consegue, graças a condições favoráveis, fazê-las evoluir em pequena escala, continua o problema da expansão à totalidade do sistema educativo.

Os dados também mostraram que, na opinião das participantes, tanto a escola como os professores não têm dificuldade em atender as características e necessidades específicas dos

alunos, assim como os professores não têm dificuldades em articular as necessidades socioemocionais dos alunos com os conteúdos curriculares/programáticos. Entretanto, alguns professores acreditam que os docentes de sua escola enfatizam questões curriculares/programáticos quando comparadas às dimensões socioemocionais, sendo 26,8% das professoras titulares e 23% dos especialistas que concordam plenamente ou concordam com essa afirmação.

Os resultados da Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores, no que se refere à cultura institucional, mostrou que 92,7% das professoras titulares e 77% dos professores especialistas concordam plenamente ou concordam que a escola em que trabalham espera que eles atendam às necessidades sociais e emocionais das crianças. Além disso, 100% das titulares e dos especialistas concordam plenamente ou concordam que a cultura da sua escola apoia o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais dos discentes.

Trinta e oito professoras titulares, ou seja, 92,7%, concordam plenamente ou concordam que a equipe pedagógica cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os seus alunos. Apenas uma professora, ou seja, 2,4%, concorda plenamente que a equipe pedagógica não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais a eles. Em contrapartida, 40 participantes, ou seja, 97,6%, discordam ou discordam totalmente dessa afirmativa.

Nove professores especialistas, ou seja, 69,2%, concordam plenamente ou concordam que a equipe pedagógica cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os seus alunos. Além disso, 13 participantes, ou seja, 100% da amostra, discordam ou discordam totalmente que a equipe pedagógica não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais aos estudantes.

Com o desafio de propor temas centrais para a formação continuada de professores, teve-se como ponto de partida duas perguntas abertas do Questionário de Práticas Pedagógicas Voltadas para a Aprendizagem Socioemocional: n. 4: “Na sua opinião, existem aspectos que você considera necessários a serem melhorados para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes na escola?”; n. 7: “Você tem sugestões de tema/assunto para ser abordado na formação continuada de professores?”; a Escala de Aprendizagem Social e Emocional (ASE) para professores; o Inventário Percepção de Professores sobre Necessidades Socioemocionais de Ensino (TEPESSINI-R), documentos como BNCC (MEC, 2018a; 2018b), UNESCO (2015a; 2022) e as dimensões propostas por CASEL (2003; 2022).

No que se refere às necessidades de melhoria para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, as professoras titulares apontaram, em primeiro lugar, a importância de diminuir as questões burocráticas e aumentar o tempo de trabalho voltado para

essa temática. Ou seja, o tempo ou a falta dele ainda é percebido como o principal desafio pelas participantes, além da dificuldade de gerenciamento do tempo em sala de aula para dar conta das demandas curriculares e socioemocionais dos estudantes.

Em seguida, esse mesmo grupo afirma que mais espaços de escuta e diálogo são necessários para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Isso significa que é fundamental ampliar os momentos em sala de aula ou situações de aprendizagem proporcionados pelos professores os quais estimulem a reflexão e o autoconhecimento dos estudantes utilizando a escuta e o diálogo como recurso. Essa percepção chamou atenção, visto ser essa a ferramenta mais utilizada pelos participantes da pesquisa em sua prática diária, como discutido anteriormente.

Outra necessidade de melhoria citada pelas participantes foi o investimento em formação continuada para o corpo docente a fim de, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por último, surgiu a necessidade de formação continuada às famílias (pais e/ou responsáveis) para, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento socioemocional dos seus filhos.

Já no grupo de professores especialistas, em primeiro lugar, apareceu a necessidade de melhoria na formação continuada dos professores. Essa percepção é coerente com os resultados relacionados a não abordagem do tema na sua formação inicial e ao maior sentimento de insegurança dos especialistas, conforme discutido anteriormente. Em segundo lugar, eles apontaram a necessidade de ampliação dos espaços de escuta e diálogo, assim como o aumento do tempo em sala de aula para o trabalho com a aprendizagem socioemocional dos seus estudantes.

A visão dos professores especialistas reforça a necessidade da formação continuada deles voltada para o próprio autoconhecimento e para a reflexão de sua prática. Antunes e Santos (2015) afirmam que o professor se conhecendo melhor consegue encontrar novos motivos para ensinar e aprender, impactando, conseqüentemente, na aprendizagem de seus estudantes. De acordo com a UNESCO (2022, p. 82):

O desenvolvimento profissional do professor é indissociável de sua vida. O que deve ser reconhecido é que, independentemente de certificações ou experiências, os professores nunca estão “acabados” ou “completos” em suas identidades profissionais, capacidades ou desenvolvimento profissional. O desenvolvimento do professor é uma continuidade rica e dinâmica de aprendizagem e experiências que são indissociáveis e que se prolongam por toda a vida. As dimensões pessoal e cultural dos professores também devem ser reconhecidas e valorizadas. Ser professor requer a ampliação do repertório de experiências próprias e o engajamento com os mundos do conhecimento e das ideias. [...]. Os estudantes aprendem tanto com o exemplo vivido dos professores quanto com suas palavras.

Nesse sentido, “a formação contínua parece uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo” (PERRENOUD, 2000, p. 162). Portanto,

[...] percebe-se a necessidade de integrar à reflexão sobre a formação contínua novas dimensões: a reflexão sobre as práticas, o trabalho em equipe e a cooperação profissional [...]. Uma abordagem por competências requer uma reconstrução completa dos dispositivos e dos procedimentos de formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 164).

Além disso, ao proporcionar vivências que possibilitem ao professor ampliar seus recursos para lidar com as demandas do trabalho e na promoção do seu bem-estar, pode-se refletir na melhoria da qualidade do ensino e no clima da sala de aula.

Como afirma a UNESCO (2022, p. 66):

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.

Entretanto, Perrenoud (2000, p. 164-165) faz um alerta, visto que:

[...] mesmo que seja uma ambição e que ela tenha os meios para isso, a formação contínua não pode, todavia, pretender transformar sozinha as competências do corpo docente, que estão, em parte, sob o controle do meio profissional e da experiência pessoal.

Diante dessas premissas, a seguir, apresenta-se as habilidades esperadas que os professores desenvolvam de acordo com a BNCC (MEC, 2018a; 2018b) no que se refere às competências gerais n. 8, 9 e 10 e as temáticas que surgiram como emergentes na pesquisa realizada com os docentes titulares e especialistas dos Anos Iniciais da escola investigada. Trata-se de um plano de formação continuada com estratégias contextualizadas que levaram em consideração a realidade investigada.

Quadro 21 – Temas emergentes para formação de professores relacionados à competência geral 8

### Competência Geral da Base Nacional Comum Formação

Fonte: BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

**Competência 8:** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

#### Habilidades esperadas do professor relacionadas à competência 8

Fonte: Inspirado no documento Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (MEC, 2018a).

- Expressa ideias, opiniões e sentimentos com clareza;
- Conhece suas características e habilidades pessoais que contribuam ou limitem sua capacidade de realizar suas tarefas e de enfrentar desafios cotidianos;
- Demonstra abertura para aprimorar seus pontos fortes e fragilidades de maneira consciente para alcançar realizações presentes e futuras;
- Consegue enfrentar novos desafios com confiança e coragem, aprimorando suas estratégias, especialmente diante de situações inesperadas difíceis;
- Compreende como seus sentimentos impactam na relação com os pares e com os estudantes;
- Avalia necessidades e riscos relativos à sua saúde e identifica estratégias para garantir seu bem-estar;
- Reflete sobre sua própria maneira de pensar (metacognição).

#### Temas centrais para formação continuada que emergiram da pesquisa

Fonte: Professores titulares e especialistas dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha.

- Inteligência emocional dos educadores;
  - Vivências e práticas sobre autoconhecimento dos professores;
  - Reconhecimento das emoções em si e nos outros (dimensão de CASEL que os professores demonstraram menos segurança e preparo para trabalhar em aula com os estudantes);
  - Autorregulação emocional.
- Gaps da formação inicial que se confirmaram na subescala “lidando com os déficits dos alunos”:
- Identificar os estados emocionais dos alunos;
  - Lidar com comportamentos de risco dos alunos, como consumo de drogas;
  - Identificar e lidar com os alunos vítimas de maus-tratos;
  - Lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos em sala de aula.

#### Como fazer?

Fonte: Inspirado nas respostas dos professores titulares e especialistas dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha e em UNESCO (2015; 2022).

- Reflexão e troca de experiências entre professores;
- Uso da literatura para iniciar a reflexão sobre a temática;
- Espaço de compartilhamento de percepções e sentimentos entre os pares.

Quadro 22 – Temas emergentes para formação de professores relacionados à competência geral 9

### Competência Geral da Base Nacional Comum Formação

Fonte: BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

**Competência 9:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

#### Habilidades esperadas do professor relacionadas à competência 9

Fonte: Inspirado no documento Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (MEC, 2018a).

- Demonstra interesse por perspectivas diversas, compreendendo pontos de vista diferentes dos seus;
- Compreende e se conecta com as emoções do outro;
- Reconhece o impacto das suas ações nos outros;
- Compreende as ideias, motivações, pontos de vista e sentimentos do outro;
- Promove o diálogo e o entendimento entre as pessoas;
- Consegue trabalhar de forma colaborativa para resolver problemas e realizar ações e projetos;
- Soluciona problemas interpessoais e identifica as causas dos conflitos.

#### Temas centrais para formação continuada que emergiram da pesquisa

Fonte: Professores titulares e especialistas dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha.

- Empatia, solidariedade, como se colocar no lugar do outro;
- Comunicação assertiva e não violenta;
- Mediação de conflitos;
- Técnicas de relaxamento;
- Escuta ativa do professor;
- Fortalecimento dos docentes.

#### Como fazer?

Fonte: Inspirado nas respostas dos professores titulares e especialistas dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha e em UNESCO (2015; 2022).

- Proporcionando momentos de diálogo e de escuta ativa entre professores;
- Vivências e práticas (mão na massa);
- Reflexão sobre situações concretas e discussão de casos reais;
- Aprendizagem baseada em problemas/resolução de problemas;
- Atividades em grupo proporcionando a cooperação entre pares;
- Compartilhamento de relatos de experiência entre professores titulares e especialistas, estimulando a construção de redes (*networking*).

Quadro 23 – Temas emergentes para formação de professores relacionados à competência geral 10

### Competência Geral da Base Nacional Comum Formação

Fonte: BNC-Formação (BRASIL, 2019b).

**Competência 10:** Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

#### Habilidades esperadas do professor relacionadas à competência 10

Fonte: Inspirado no documento Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (MEC, 2018a).

- Valoriza pontos de vista diferentes;
- Posiciona-se em relação a direitos e responsabilidades, indo além dos seus interesses individuais e considerando o bem-estar comum;
- Conhece suas características e valores que influenciam sua tomada de decisão;
- Expressa opiniões e pontos de vista divergentes de forma assertiva e respeitosa;
- Consegue ouvir e aprender com os seus pares e com os estudantes;
- Compreende o impacto que suas decisões têm nos grupos e sociedade;
- Responsabiliza-se por suas próprias ações, decidindo de forma colaborativa e consciente sobre questões que afetam a todos;
- Vivencia e identifica valores importantes para si e para o coletivo;
- Toma decisões com base em princípios éticos;
- Propõe ações e projetos voltados ao bem comum, contribuindo com as normas e a cultura escolar.

#### Temas centrais para formação continuada que emergiram da pesquisa

Fonte: Professores titulares e especialistas dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha.

- Conexões entre as habilidades cognitivas e socioemocionais;
- Como planejar alinhando as habilidades cognitivas e socioemocionais;
- Planejamento e otimização do tempo de aula;
- Práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento socioemocional;
- Motivação, como envolver os estudantes.

#### Como fazer?

Fonte: Inspirado nas respostas dos professores titulares e especialistas dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha e em UNESCO (2015; 2022).

- Proporcionando momentos de diálogo e de escuta ativa entre professores;
- Vivências e práticas (mão na massa);
- Reflexão sobre situações concretas e discussão casos reais;
- Estímulo ao pensamento crítico, ao protagonismo e à autoria dos professores.

## 7 APLICATIVO DIÁRIO DAS EMOÇÕES

O projeto de desenvolvimento de um aplicativo voltado para o reconhecimento e identificação das emoções surgiu a partir da percepção da doutoranda e do professor orientador, Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, da necessidade de termos instrumentos de intervenção no espaço escolar voltados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O aplicativo não estava previsto no Projeto de Pesquisa apresentado pela doutoranda na época de sua Qualificação, portanto, trata-se de um produto extra e técnico que pode auxiliar profissionais da educação que atuam com crianças pequenas.

No contexto educacional, um dos documentos que vem norteando a organização dos currículos nas escolas de educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018b), prevê, entre as dez competências gerais que propõe, a necessidade de as escolas trabalharem no sentido de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, como mostra a Competência 8: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e *reconhecendo suas emoções e a dos outros*, com autocrítica e capacidade de lidar com elas”. Essa competência está relacionada às dimensões de autoconhecimento e autocontrole propostas pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2003).

O app está voltado para estudantes do 1º e do 2º ano dos Anos Iniciais, visto que é na faixa etária de 6 a 7 anos de idade que se estimula, no contexto escolar, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento e à nomeação de emoções em si e nos outros. Por se tratar de uma ferramenta lúdica e interativa que pode ser utilizada no Ipad, acredita-se que seja de fácil manuseio e atrativa para os pequenos.

O app objetiva auxiliar estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) no processo de identificação, nomeação e monitoramento das próprias emoções, contribuindo, assim, no seu desenvolvimento socioemocional e nos aspectos psicológicos da aprendizagem, bem como na capacidade de resolução de problemas que possam surgir nas relações interpessoais, principalmente no ambiente escolar. Ademais, o aplicativo visa identificar oscilações de emoções ao longo do ano letivo, contribuindo com a identificação de momentos que possam ser estressantes para os estudantes, como momentos avaliativos, ajudando professores e equipe pedagógica a reconhecer e, especialmente, intervir nesses momentos.

Com os resultados obtidos pelo aplicativo, pretende-se desenvolver gráficos, identificando modificações emocionais que podem ocorrer durante certos períodos do ano

letivo. Isso poderá ser feito por estudante, por turma ou mesmo por série. Finalmente, o aplicativo visa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, ajudando professores e equipe pedagógica a organizar intervenções, tanto com os estudantes quanto com suas famílias, proporcionando momentos de orientação e reflexão sobre temas levantados pelo auxílio do aplicativo, por exemplo, autoconhecimento, convivência e resolução de conflitos.

O projeto do aplicativo foi desenvolvido em parceria com a Agência Experimental de Engenharia de Software (AGES) da PUCRS, entre os meses de março a junho de 2022. Antes disso, reuniões entre a pesquisadora e os representantes da AGES foram realizadas. O cronograma abaixo explicita as datas das reuniões presenciais ou on-line realizadas entre a doutoranda e o time da AGES, assim como a pauta discutida em cada encontro.

Quadro 24 – Cronograma de trabalho e desenvolvimento do app

<b>Data</b>	<b>Assunto</b>
05/10/2021	Primeira reunião on-line com os representantes da AGES PUCRS sobre a ideia do projeto. Estavam presentes a professora Alessandra Costa S. Dutra e professor Cassio André W. Trindade.
26/10/2021	Segunda reunião com os representantes da AGES PUCRS. Elaboração do Termo de Abertura do Projeto (Anexo 9).
11/03/2022	Supervisão com orientador para fechar a apresentação das ideias do aplicativo aos estudantes da AGES PUCRS. Definições da supervisão: (a) para que possamos proporcionar a compreensão dos estudantes do 1º e 2º anos no que se refere ao reconhecimento e à nomeação das emoções, o aplicativo necessita ter duas etapas: 1ª etapa: identificação e nomeação das emoções (treinamento); 2ª etapa: autoavaliação das emoções (monitoramento); (b) trabalharemos com cinco emoções básicas: alegria, raiva, tristeza, medo e nojo, considerando a universalidade dessas emoções já destacadas na literatura da área; c) caso a opção seja utilizar imagens com expressões faciais, estas devem ser de crianças, e não de adultos, visto uma maior identificação com a faixa etária do público-alvo do aplicativo; (d) inserir as imagens das expressões faciais de maneira a aparecer aleatoriamente para o usuário, ou seja, não colocar sempre a mesma emoção como primeira opção, evitando efeitos de automatização.
11/03/2022	Apresentação do projeto pela doutoranda para o time de estudantes da AGES PUCRS.
25/03/2022	Apresentação dos Mockups, User Stories pelo time e definição das User Stories da primeira sprint para a doutoranda.
22/04/2022	Apresentação da Sprint 1 e definição das User Stories da segunda sprint.
13/05/2022	Apresentação da Sprint 2 e definição das User Stories da terceira sprint.

<b>Data</b>	<b>Assunto</b>
03/06/2022	Apresentação da Sprint 3 e definição das User Stories da quarta e última sprint.
17/06/2022	Entrega final do Projeto pelo time da AGES para a doutoranda.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mais informações técnicas sobre as ferramentas utilizadas pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS, sob a orientação do Prof. Dr. Ariel Majdenbaum, assim como os estudantes de graduação que participaram do projeto, podem ser consultadas no site <https://www.ages.pucrs.br/lista-de-projetos-2022-1/diario-de-emocoes/>.

A seguir, algumas telas do aplicativo exemplificam o que foi desenvolvido.

Figura 7 – Tela 1 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Utilizando o Ipad, essa é a tela inicial que o professor visualiza. Antes de entregar para os estudantes (um Ipad para cada um), o educador digita o token (senha) de acesso.

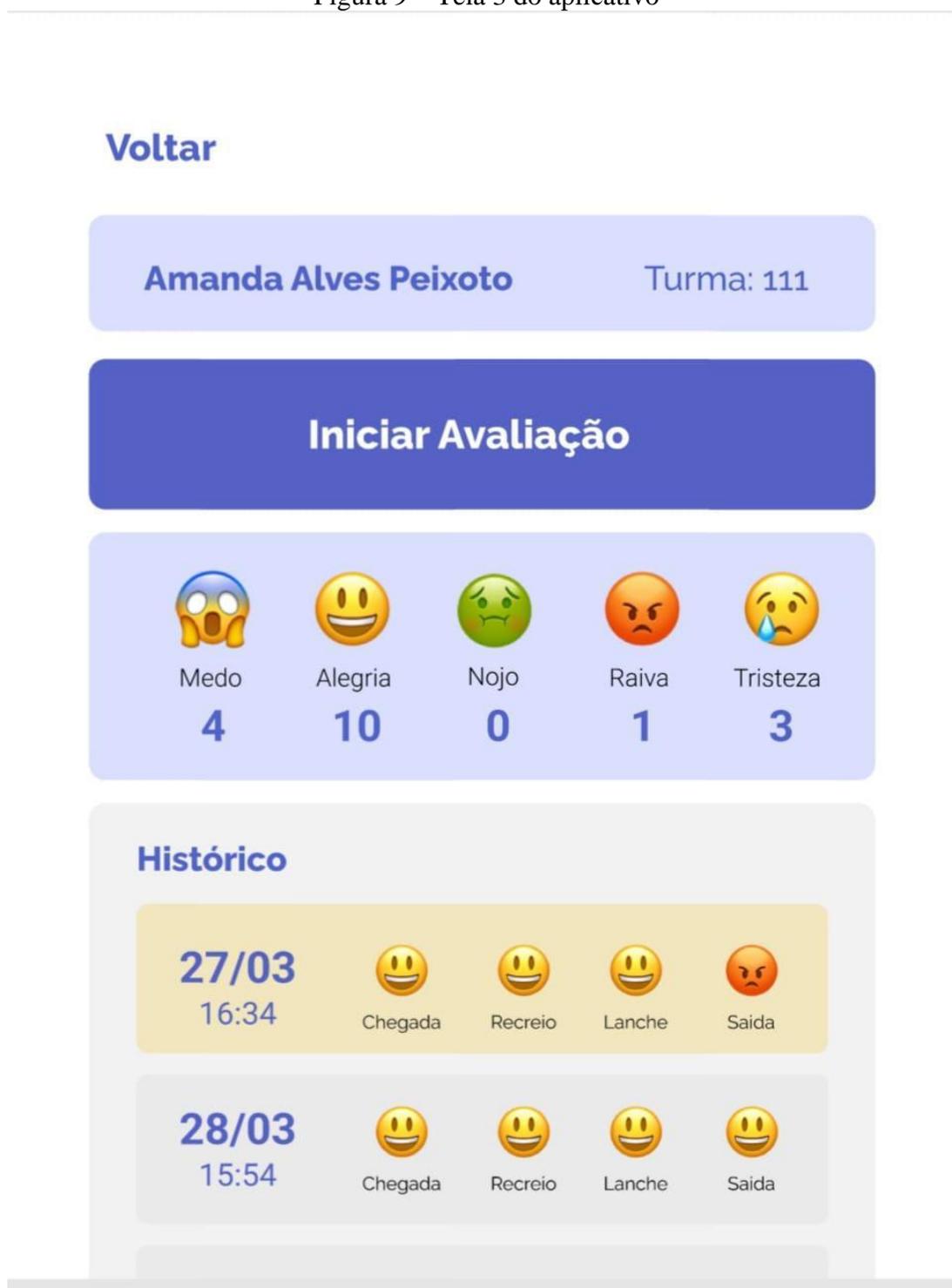
Figura 8 – Tela 2 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Ao aparecer a turma na qual aquele professor está cadastrado, seleciona-se o nome do estudante que irá iniciar o registro no Diário das Emoções. O exemplo acima é apenas ilustrativo, ou seja, trata-se de uma turma imaginária, assim como os nomes que aparecem.

Figura 9 – Tela 3 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

O estudante que ingressa a partir da segunda vez no aplicativo para realizar seu registro no Diário das Emoções já tem um registro do histórico das suas autoavaliações. Apenas deve clicar no botão “iniciar avaliação” para iniciar o processo.

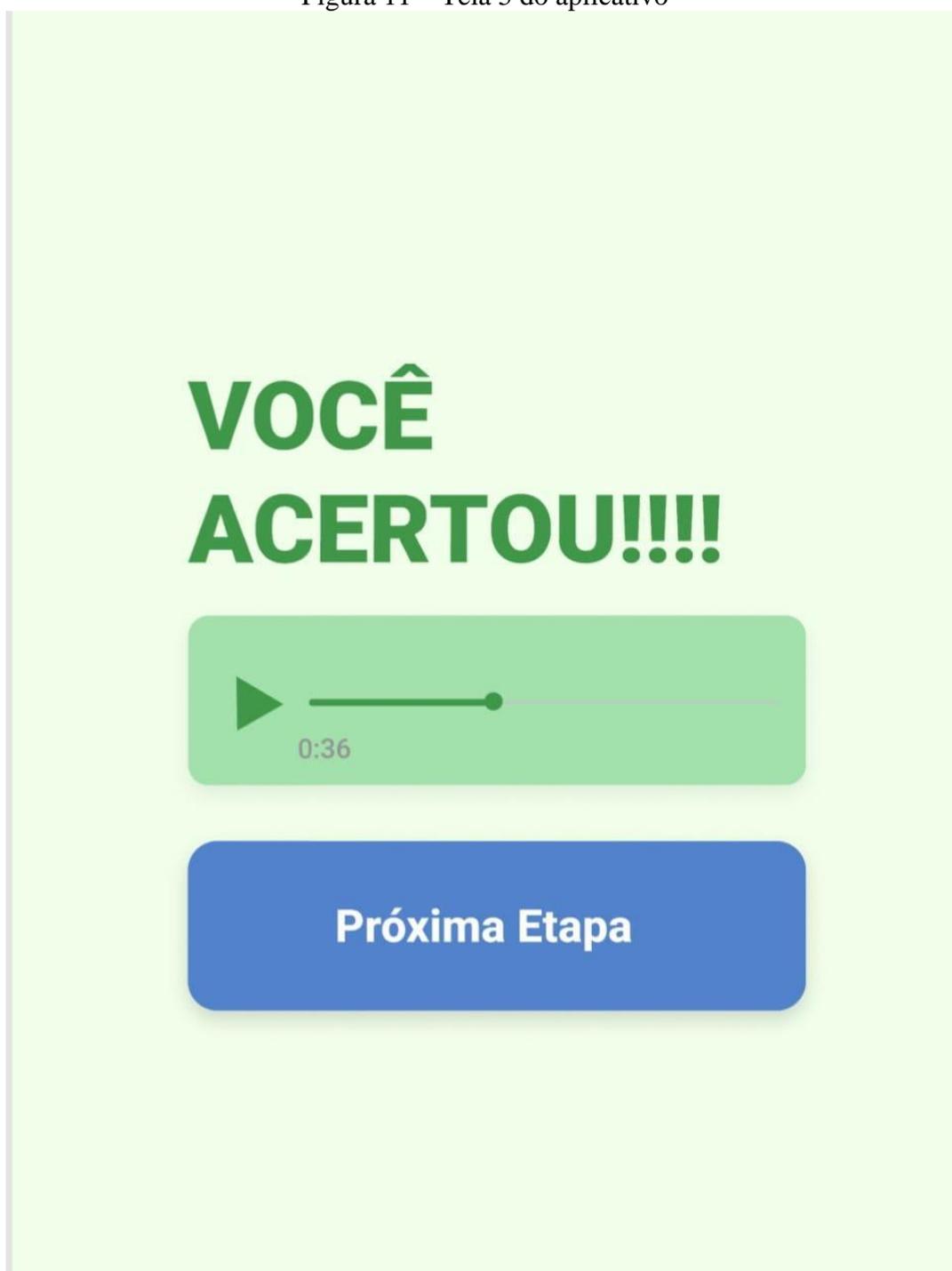
Figura 10 – Tela 4 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

O estudante que utiliza pela primeira vez o Diário das Emoções deve passar por uma etapa de treinamento de reconhecimento e nomeação das emoções básicas. A intenção é de que ele identifique as cinco emoções básicas que aparecem em cada tela, as quais são: nojo, medo, raiva, tristeza e alegria. Acima, a imagem da raiva aparece como exemplo. O time de desenvolvedores da AGES optou por utilizar como referência as imagens do filme *Divertidamente*, da Disney. A partir do segundo uso do aplicativo, o estudante não passará mais por essa fase, ingressando automaticamente na etapa de autoavaliação.

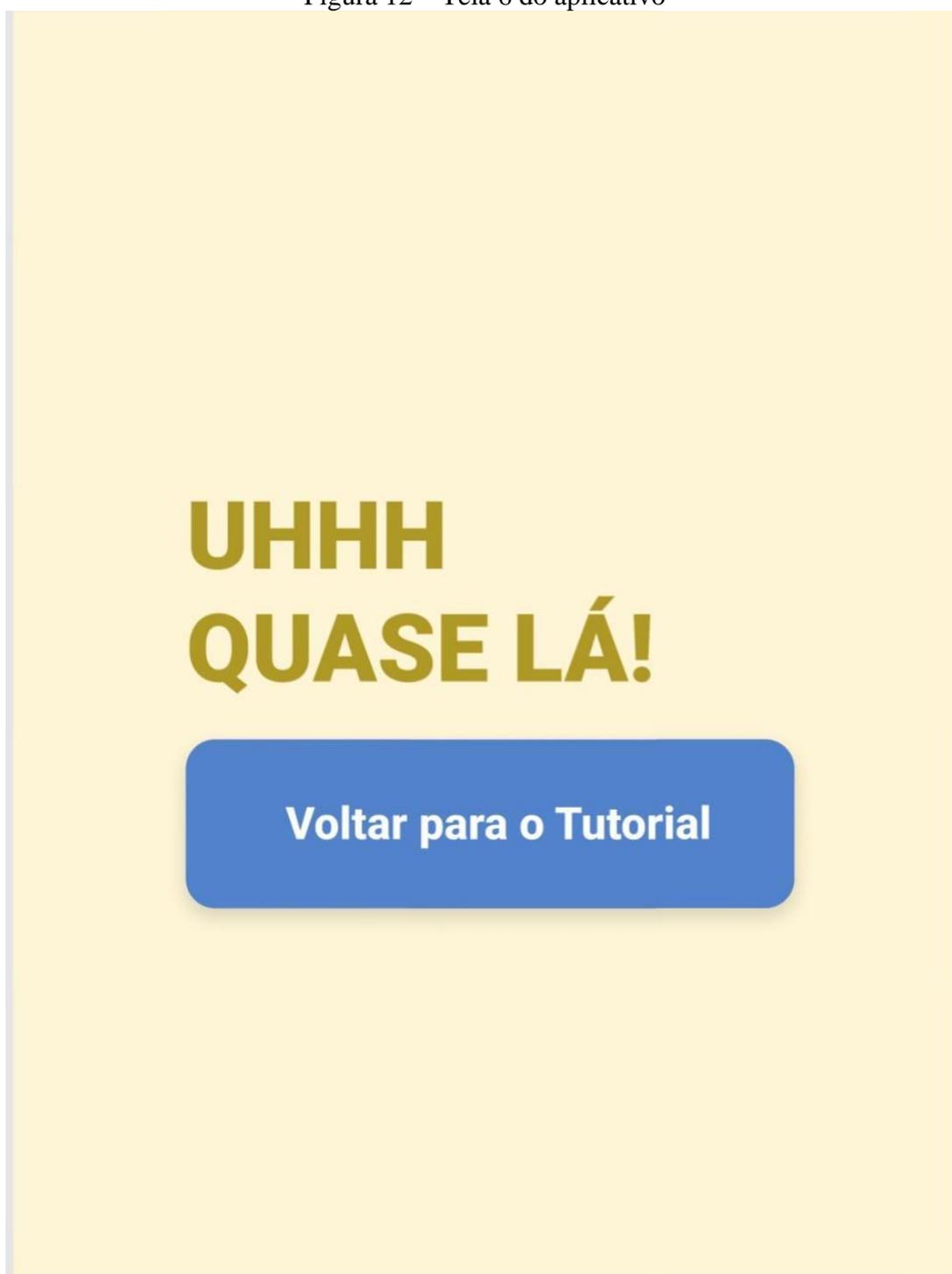
Figura 11 – Tela 5 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Em cada uma das telas relacionadas à identificação e nomeação das emoções, caso o estudante acerte a resposta aparecerá uma tela com feedback. Nela, há uma opção de áudio para o estudante que ainda está em processo de alfabetização escutar o que está escrito.

Figura 12 – Tela 6 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Em cada uma das telas relacionadas à identificação e nomeação das emoções, caso o estudante não acerte a resposta aparecerá uma tela com feedback, assim como a necessidade de retorno à imagem para nova tentativa.

Figura 13 – Tela 7 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Ao fim da etapa inicial de treinamento, aparecerá uma tela com as cinco emoções trabalhadas, assim como o significado de cada uma, como um resumo dessa etapa. Além disso, há a opção de o estudante escutar o que está escrito clicando no botão do áudio ao invés de realizar a leitura. Os textos são:

- **Alegria:** sentimento prazeroso que traz a sensação de bem-estar e felicidade.
- **Tristeza:** diminuição da nossa energia que se manifesta quando não estamos nos sentindo bem, ou quando estamos diante de uma situação difícil.
- **Nojo:** é quando sentimos desprazer diante de algo que nos desagrada muito. Esse sentimento nos mantém afastados de algo que pode nos fazer mal.
- **Raiva:** ocorre diante de situações que consideramos injustas ou ameaçam o nosso bem-estar, fazendo o nosso corpo ferver e dando energia necessária para agir.
- **Medo:** surge quando nos sentimos em perigo diante de alguém ou de alguma situação.

Figura 14 – Tela 8 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Início da etapa de autoavaliação dos estudantes.

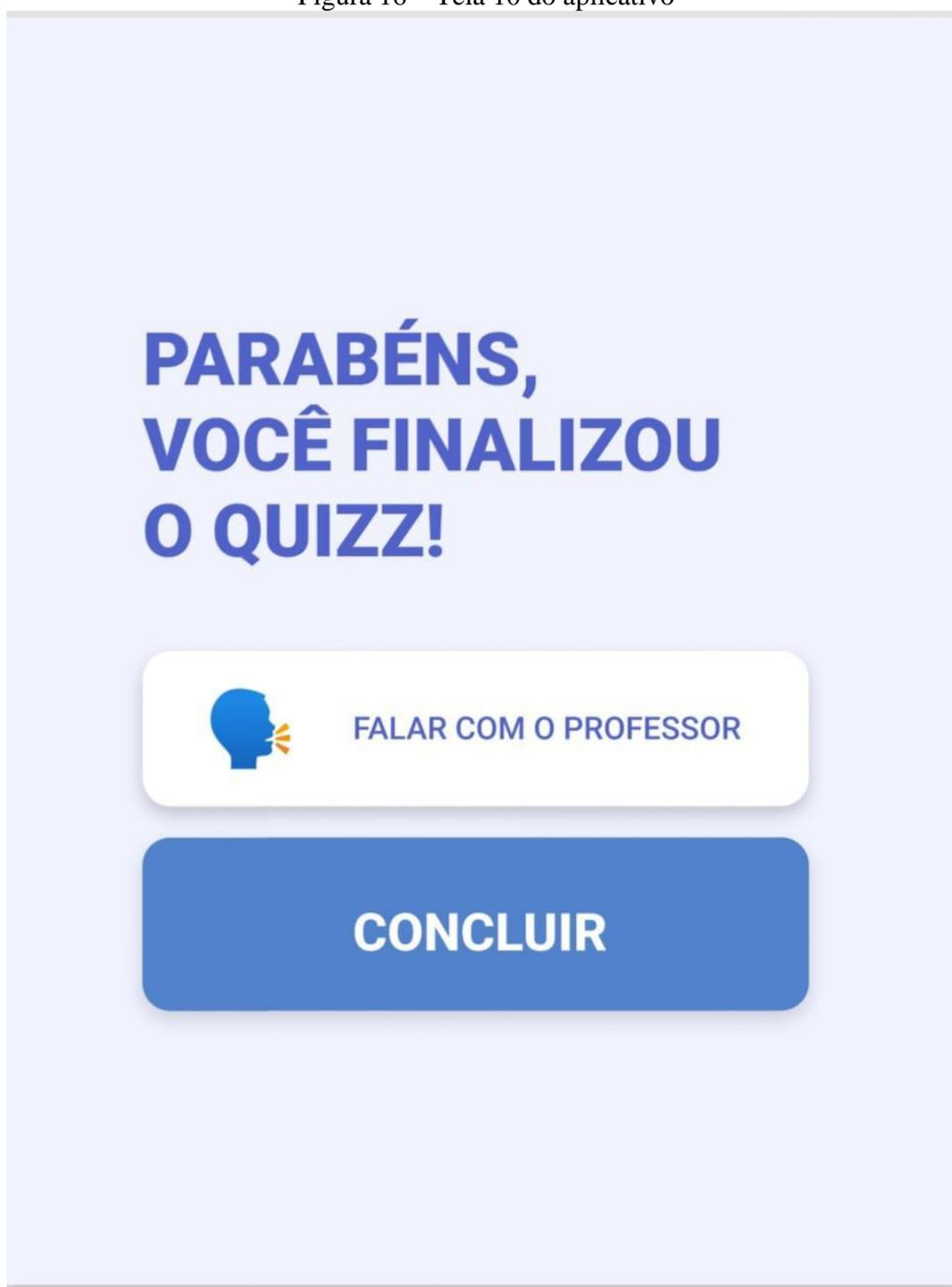
Figura 15 – Tela 9 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Foram selecionados quatro momentos da rotina escolar para que os estudantes se autoavaliem. As perguntas são: (a) Que emoção eu senti quando cheguei na escola hoje?; b) Que emoção eu senti durante as minhas tarefas escolares hoje?; c) Que emoção eu senti durante o recreio hoje?; d) Que emoção estou sentindo agora?. Sugere-se que o preenchimento do Diário das Emoções seja realizado ao fim do turno de aula.

Figura 16 – Tela 10 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Ao finalizar o preenchimento da etapa de autoavaliação, há uma opção na tela final de concluir a atividade ou de solicitar auxílio do(a) professor(a) clicando no botão “falar com o professor”.

Figura 17 – Tela 11 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Caso o estudante opte por solicitar auxílio do professor(a), um e-mail é disparado automaticamente ao educador que, em momento oportuno, chamará o estudante para conversar. Além disso, na Tela 3, fica tarjada de cor alaranjada a linha com a data na qual foi solicitado falar com o professor (como mostra o exemplo da Tela 3).

Figura 18 – Tela 12 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela inicial do aplicativo que apenas a equipe pedagógica tem acesso às seguintes funcionalidades: gerenciar aluno, gerenciar turma, consultar avaliações e exportar dados com a possibilidade de criar gráficos de acompanhamento de turmas e/ou estudantes. Os dados são preenchidos, assim como as turmas e os estudantes são cadastrados pela equipe antes da utilização do aplicativo em sala de aula.

Figura 19 – Tela 13 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela com as turmas cadastradas pela equipe pedagógica, as quais nesse exemplo são meramente ilustrativas.

Figura 20 – Tela 14 do aplicativo

**Voltar**

**Diário das Emoções**

## Cadastro de nova Turma

Professor referência

Arthur Ma|

E-mail 1 (Obrigatório)

E-mail 2

E-mail 3

Turma

Token

Ano

**Cadastrar**

Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela de cadastro das turmas, professor referência e e-mails institucionais do professor abastecidas pela equipe pedagógica. As informações visualizadas no exemplo são meramente ilustrativas.

Figura 21 – Tela 15 do aplicativo

**Voltar**

Diário das  
**Emoções**

## Editar Turma

Paulo Brax	
email1@farroupilha.com	Turma 101
email2@farroupilha.com	t-101
email2@farroupilha.com	2022

**Salvar Alterações**

Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela de edição das turmas pela equipe pedagógica. As informações visualizadas no exemplo são meramente ilustrativas.

Figura 22 – Tela 16 do aplicativo

**Voltar**

Diário das  
**Emoções**

# Cadastro de Aluno

Nome

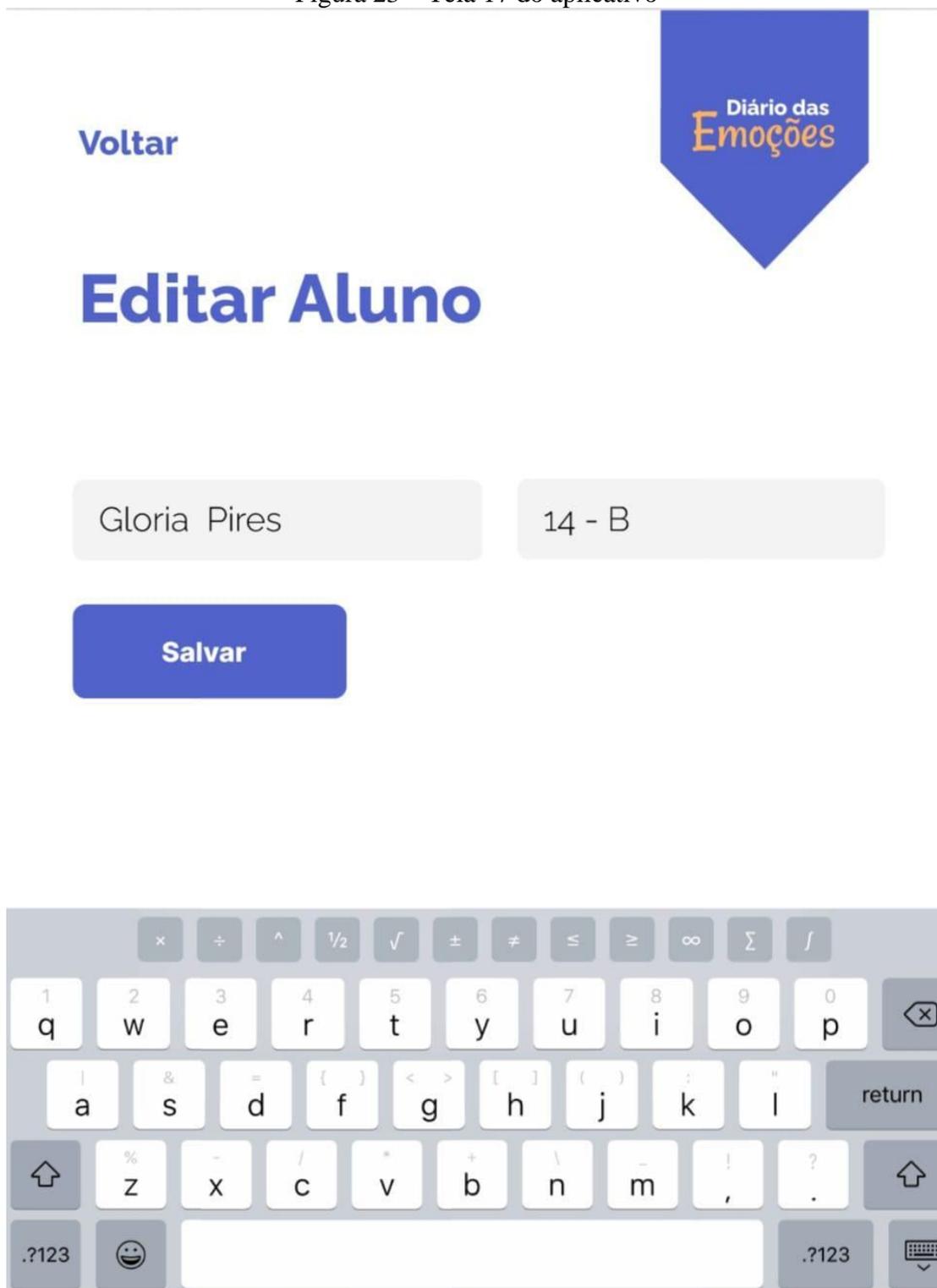
Turma

**Cadastrar**

Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela de cadastro dos alunos e vinculação com a sua turma, realizado pela equipe pedagógica.

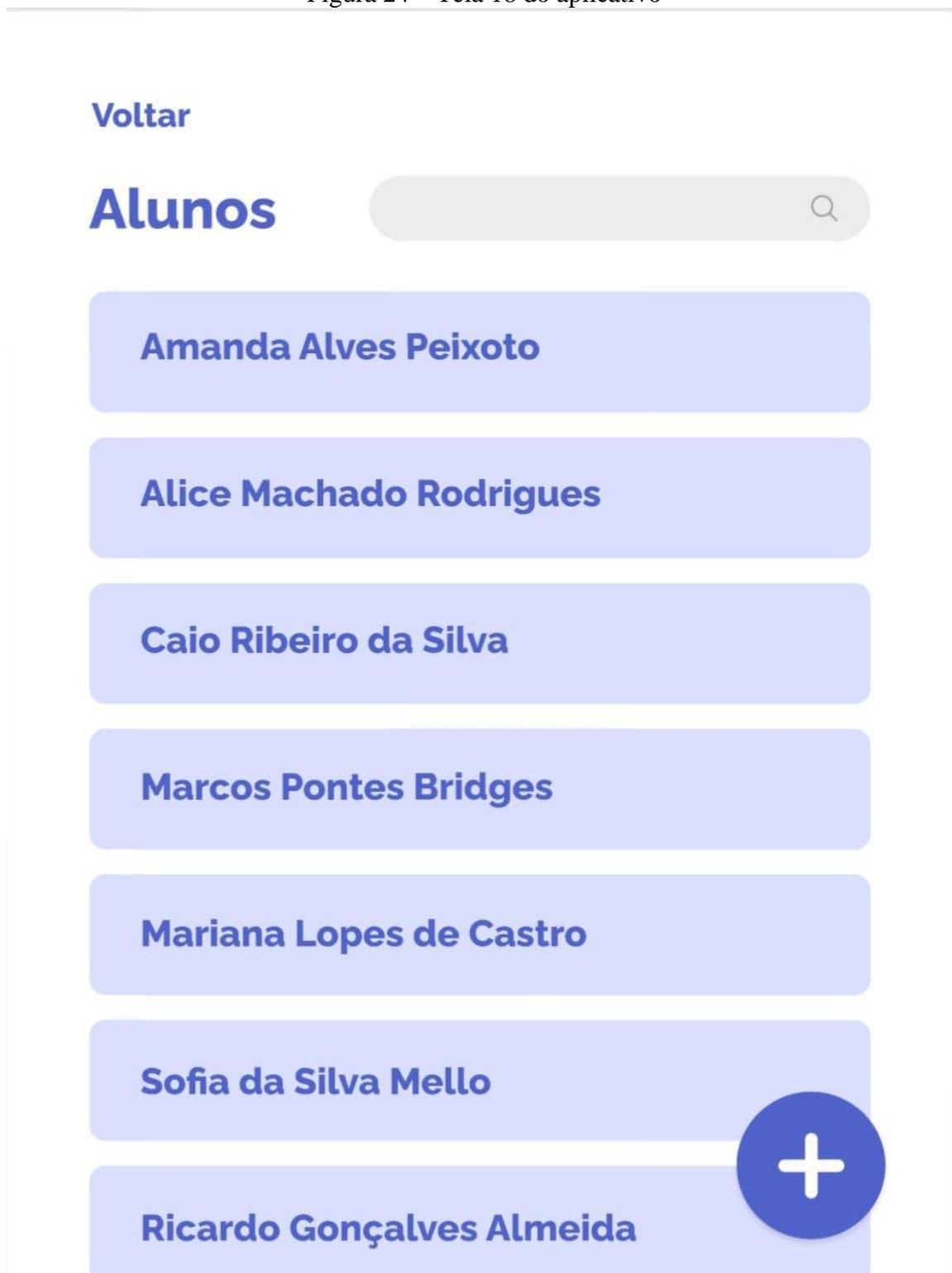
Figura 23 – Tela 17 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela de edição dos alunos pela equipe pedagógica. As informações visualizadas no exemplo são meramente ilustrativas.

Figura 24 – Tela 18 do aplicativo



Fonte: Elaborada pela autora e pelo time de desenvolvedores da AGES PUCRS (2022).

Tela de visualização de estudantes já cadastrados por turma para consulta da equipe pedagógica. Os nomes e informações visualizados no exemplo são meramente ilustrativos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Farroupilha sobre aprendizagem socioemocional e como trabalham com essa temática na escola que atuam. Ela procurou, como problema, discutir o que se faz necessário para que esses docentes atuem no sentido de promover o desenvolvimento socioemocional dos seus estudantes. Para nortear este estudo, quatro objetivos específicos foram traçados, os quais serão retomados nesta seção a fim de traçar as considerações finais da tese.

Com relação ao objetivo geral, os achados mostraram que os professores, em sua maioria, entendem a aprendizagem socioemocional relacionada tanto aos aspectos intrapessoais, ou seja, voltada às competências de reconhecimento e de gerenciamento das emoções, como relacionada aos aspectos interpessoais, voltada ao cuidado e preocupação com os outros, no estabelecimento de relações saudáveis e na resolução de conflitos de maneira assertiva.

A maioria dos professores, tanto titulares como especialistas, apontaram que as necessidades socioemocionais que observam em seus estudantes são de ordem intrapessoal, isto é, relacionadas às dimensões de autoconsciência e autogerenciamento. A pandemia foi citada como um dos fatores que acentuou as dificuldades dos estudantes, tendo reflexo no seu comportamento, na organização dos materiais e na autonomia na escola.

Com o objetivo de analisar quais são as estratégias pedagógicas que esses profissionais utilizam para o desenvolvimento socioemocional de seus estudantes, a abertura de espaços de escuta e de diálogo foi a principal estratégia citada. Em outras palavras, grande parte dos professores entrevistados proporcionam momentos em aula de reflexão, utilizando a escuta e o diálogo como recurso. Além disso, esses momentos pedagógicos podem contar também com o uso de materiais e/ou ferramentas de apoio, como dinâmicas de grupo, contação de histórias ou os recursos disponibilizados pelo Líder em Mim, programa adotado pela instituição de ensino e utilizado em todas as turmas dos Anos Iniciais.

Entretanto, um dos principais desafios em sua prática pedagógica relatado pelos participantes no que se refere à aprendizagem socioemocional foi o tempo ou a falta dele. O calendário escolar, a quantidade de conteúdos previstos para o ano/série, a demanda de habilidades cognitivas a serem trabalhadas foram alguns exemplos citados. Diante disso, nota-se a necessidade de repensar o planejamento do professor no sentido de otimizar o tempo em sala de aula, propondo situações de aprendizagem nas quais tanto as habilidades cognitivas

como as socioemocionais possam ser exploradas, visto que a aprendizagem socioemocional, para que ela ocorra de maneira mais fluida e intencional, necessita perpassar o currículo e estar presente em todas as áreas do conhecimento.

Percebeu-se que a família foi citada pelas professoras titulares como o segundo maior desafio em sua prática, entretanto, a inclusão da família não foi explorada na tese, pois não era o foco do trabalho. Trata-se de um aspecto que poderia ser mais bem explorado em estudos futuros.

Com o objetivo de investigar se os professores se sentem preparados e amparados pela escola para o trabalho com a aprendizagem socioemocional, nota-se, tanto pela missão da escola explicitada nos documentos institucionais como pela fala dos professores participantes da pesquisa, que o colégio valoriza, apoia e incentiva o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos estudantes, assim como a equipe pedagógica cria um ambiente que promova a aprendizagem social e emocional deles. Materiais especializados (espaço físico e recursos materiais) para ajudar os professores, bem como os serviços de apoio para ajudá-los com as dificuldades acadêmicas dos alunos são suficientes na escola, de acordo com os participantes, demonstrando que a escola possui condições para atender as características e necessidades específicas dos estudantes.

Ademais, ficou evidente que os professores consideram importante receber formação sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais aos seus estudantes, com o objetivo de melhorar sua confiança e capacidade de ensinar e desenvolver as habilidades socioemocionais deles. Relatam também que gostariam de participar de formação voltada para o desenvolvimento de suas próprias habilidades socioemocionais.

Com o objetivo de propor, com base nas necessidades encontradas, temas centrais para formação continuada de professores, corroborou-se a percepção de outros autores (MARQUES; TANAKA; FÓZ, 2019) de que a falta de abordagem do tema na formação inicial dos professores contribui para a sensação de despreparo dos educadores em lidar com as próprias emoções e as dos estudantes, especialmente no que se refere ao público dos professores especialistas, como visto na presente pesquisa.

Um aspecto importante a ser considerado é de que os temas centrais propostos para a formação continuada dos professores, descritos no capítulo de discussão dos achados, estão coerentes com a necessidade específica do grupo de professores que participou da pesquisa. Lembrando que se trata de uma escola da rede particular, centenária, a qual possui uma equipe de psicólogas e orientadoras educacionais que oferece o suporte e orientação necessários para o grupo de docentes. Ou seja, trata-se de um público seletivo no qual estão acostumados em

trabalhar com competências e habilidades, estão familiarizados com as competências exigidas pela BNCC e com o planejamento e avaliação baseado em competências e habilidades socioemocionais, conforme explicitado na pesquisa de doutorado de Nunes (2021). Em outra escola, com um contexto e características distintas, outras necessidades podem surgir.

Além disso, para apoiar os estudantes, a UNESCO (2022, p. 79) orienta que “os professores devem trabalhar em colaboração com colegas professores e outros especialistas em suas escolas para fornecer a cada estudante o suporte necessário para aprender”, reforçando a necessidade de um trabalho colaborativo e de poder compartilhar as ações realizadas nas escolas.

Cristóvão, Candeias e Verdasca (2017, p. 10, tradução nossa), autores utilizados no capítulo do Estado do Conhecimento, sugerem que os professores escrevam mais sobre sua prática pedagógica e sobre o que as escolas nas quais trabalham têm realizado para promover as competências socioemocionais, pois o “conhecimento não deveria ficar escondido atrás dos muros da escola”. Parece que esse ainda é um desafio, garantir momentos nas reuniões pedagógicas nos quais os professores possam trocar experiências e compartilhar projetos e atividades que foram importantes para seus estudantes, envolvendo tanto a aprendizagem socioemocional como cognitiva.

Diante da necessidade de investimento na formação continuada de professores no que se refere à temática da aprendizagem socioemocional, pretende-se, em estudos futuros, elaborar um plano de capacitação tendo como ponto de partida as temáticas que emergiram na pesquisa. Nesse sentido, uma nova aplicação dos instrumentos, após os encontros de formação, traria mais elementos para verificar se as intervenções trouxeram benefícios e ferramentas para o público-alvo, no caso, para os professores da educação básica.

Por fim, o aplicativo Diário das Emoções, apresentado no último capítulo da tese, foi desenvolvido no primeiro semestre de 2022, ou seja, antes dos dados da pesquisa serem coletados e da análise deles ter sido realizada. Entretanto, percebe-se que a ferramenta é coerente com o que emergiu da pesquisa no que se refere à necessidade de maior investimento na identificação e nomeação dos sentimentos, isto é, no autoconhecimento e na autorregulação emocional, estando voltados para os aspectos intrapessoais do desenvolvimento infantil. A pesquisa mostrou que essa dimensão é justamente aquela que os professores se sentem menos preparados para trabalhar. Diante disso, o app vem contribuir com o trabalho das professoras que atuam com estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental.

De forma geral, o estudo desenvolvido e apresentado na tese possui relevância, visto que as escolas de todo o país necessitam atualizar seu currículo e suas práticas pedagógicas no

sentido de favorecer o desenvolvimento integral de seus estudantes, contemplando a aprendizagem socioemocional. Espera-se que contribua com os profissionais da educação na reflexão e problematização de sua prática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. R. S. **Modelo de saúde socioemocional: avaliação da saúde mental positiva em adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- ALSUBAIE, M. A. Hidden curriculum as one of current issues of curriculum. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 33, p. 125-128, jan./abr. 2015.
- ANTUNES, D. D.; SANTOS, B. S. Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 6, p. 158-162, 2015.
- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008.
- ARLAQUE, P. C.; WAGNER, A. Valores da família e da escola a respeito da socialização do pré-escolar. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, p. 135-148, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BELLI, A. A. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BORGES, D. S. C.; MARTURANO, E. M. Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para 1ª série do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 17-26, jan./abr. 2009.
- BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 423-432, set./de. 2012.
- BORSA, J. C.; PETRUCCI, G. W.; KOLLER, S. H. A participação dos pais nas pesquisas sobre bullying escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 41-48, jan./abr. 2015.
- BRACKETT, M. A. *et al.* Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 30, n. 3, p. 219-236, 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. **Medida provisória n. 934/2020**. Autoriza o Poder Executivo a abrir ao orçamento fiscal da União, em favor do Ministério da Justiça e do Tribunal de Contas da União, crédito suplementar no valor global de R\$ 22.820.574,00 (vinte e dois milhões, oitocentos e vinte mil, quinhentos e setenta e quatro reais) para os fins que especifica. Brasília: Congresso Nacional, 2020a. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECP/N222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECP/N222019.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/c8FP6>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECP/N222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECP/N222019.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 11/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 maio 2020.

BRESSANI, M. C. L.; BOSA, C. A.; LOPES, R. S. A responsividade educadora-bebê em um berçário: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, Marília, v. 17, n. 3, p. 21-36, 2007.

CARDOSO, A. S. **Análise conceitual do termo socioemocional em Psicologia e percepção de professores de escola pública sobre a relação professor-aluno e com o contexto de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, 2017.

CASALI, I. G. **Programa de Habilidades Sociais com pais e professores: efeitos sobre educadores e crianças escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 321-330, jul./set. 2015.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Effective social and emotional learning programs preschool and elementary school edition**. Chicago: Illinois, 2012. Disponível em: <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Fundamentals of SEL**. 2022. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs**. Chicago: Illinois, 2003. Disponível em: <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

CAVALCANTE, A. P. H. **Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

COELHO, V.; SOUSA, V.; MARCHANTE, M. Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais versão professores. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 2, p. 17-22, 2014.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre: Colégio Farroupilha, 2011.

COLÉGIO FARROUPILHA. **ABE 1858: quem somos**. 2019a. Disponível em: <http://colegiofarroupilha.com.br/abe1858/inicio/quem-somos/>. Acesso em: 11 set. 2022.

COLÉGIO FARROUPILHA. **Quem somos: missão, visão e valores**. 2019b. Disponível em: <https://colegiofarroupilha.com.br/site/quem-somos/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

COLÉGIO FARROUPILHA. O trabalho das áreas do conhecimento no Colégio Farroupilha. **Revista Colégio Farroupilha**, Porto Alegre, n. 141, p. 22-31, 2021.

COLL, C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CRISTÓVÃO, A. M.; CANDEIAS, A. A.; VERDASCA, J. Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: a bibliometric study. **Frontiers in Psychology**. v. 8, 2017.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 27 dez. 2022.

FERREIRA, M. P. **Educação: prevenção da violência contra as mulheres?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FREITAS, M. L. P. F.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017.

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

GUBANY, L. M. **Teoria da mente e contação de histórias: intervenção com crianças pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

GUERRA, L. L. L. **Repertório social de crianças sob acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus cuidadores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais: material de discussão**. 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/40329509/COMPET%C3%80NCIAS\\_SOCIOEMOCIONAIS\\_MATERIAL\\_DE\\_DISCUSS%C3%80O\\_IAS\\_v](https://www.academia.edu/40329509/COMPET%C3%80NCIAS_SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL_DE_DISCUSS%C3%80O_IAS_v). Acesso em: 27 dez. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/okMhu>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Retratos da educação pós-pandemia: uma visão dos professores**. 2022. Disponível em: [https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/08/IP\\_RetratosEduc\\_VF\\_Diagramada.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2022/08/IP_RetratosEduc_VF_Diagramada.pdf). Acesso em: 26 dez. 2022.

JERALD, C. D. **School Culture: the hidden curriculum**. Washington: The Center of Comprehensive School Reform and Improvement, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LA TAILLE, Y. Educação moral: a família e a escola. **Revista Dois Pontos**, Paraná, v. 3, n. 21, p. 92-94, 1995.

LIMA, T. O. **A premência do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação do enfermeiro**: estudo sociopoético. Dissertação (Mestrado Acadêmico Ciências do Cuidado em Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Niterói, 2017.

LÓPEZ, C. H. **Autorreflexão para uma consciência do clima relacional em sala de aula**: estudo de caso com professores de Língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LOUREIRO, M. M. **Design para um aprendizado socioemocional**: experiências no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARQUES, A. M.; TANAKA, L. H.; FÓZ, A. Q. B. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.32, n. 1, p. 35-51, 2019.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: [https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC\\_Competencias\\_Progressao.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular para etapa do Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: [http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

MOREIRA, L. V. C.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, Marília, v. 17, n. 1, p. 26-38, 2007.

MOREIRA, P. A. S. *et al.* Development and evaluation of psychometric properties of an inventory of teacher's perceptions on socio-emotional needs. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 67-76, 2013.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. **Uma perspectiva metodológica da produção sobre internacionalização na educação superior em Programas de pós-graduação do Brasil**. (no prelo). 2020.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Education**. 2012. Disponível em: [https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse\\_070895.pdf](https://www.nap.edu/resource/13398/dbasse_070895.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

NAVARRO, J. L.; TUDGE, J. R. H. Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological theory. *Current Psychology*, jan. 2022.

NÓVOA, A. **Conversa com António Nóvoa: A Educação em tempos de pandemia (Covid-19/Coronavírus)**, 06/04/2020. 1 vídeo [31m44s]. Youtube. Canal: Sindicato dos Professores Municipais Novo Hamburgo. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=FN F7i\\_Dpflo](https://www.youtube.com/watch?v=FN F7i_Dpflo). Acesso em: 24 ago. 2020.

NUNES, L. B. **Competências como fundantes da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264249837-pt.pdf?expires=1609790813&id=id&accname=ocid54025470&checksum=216F19324EEF4B38751D9AAB83F76EC8>. Acesso em: 16 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento em processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 21 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Covid-19 educational disruption and response**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 2 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. World Education Forum, Incheon, Korea, 2015b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

PALUDETO, S. P. **Teoria da Mente e Empatia: um estudo com crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PANCORBO, G.; LAROS, J. A. Validity evidence of the Social and Emotional Nationwide Assessment (SENNA 1.0) Inventory. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 68, p. 339-347, 2017.

- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PETRY, R. F. **Competências socioemocionais na formação dos profissionais da tecnologia da informação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.
- PINTO, F. C.; FONSECA, L. E. G. O currículo e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projção e Docência**, Paraná, v. 8, n. 1, p. 59-66, 2017.
- POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 3. p. 405-416, jul./set. 2008.
- PRATI, L. E. *et al.* Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008.
- PUIG, J. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIO GRANDE DO SUL (RS). Conselho Estadual de Educação. **Parecer n. 001/2020**. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/parecer-n-0001-2020>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- SANTOS, D. L.; MACCARI, L. G.; JORDAN, L. Construção da matriz socioemocional do Colégio Farroupilha: Relato de experiência. **Locus Farroupilha: Práticas Curriculares e de Pesquisa no Colégio Farroupilha**, Porto Alegre, n. 1, p. 47-53, 2017.
- SANTOS, J. P. **Literatura infantil como recurso para promoção de habilidades sociais na prática de professoras da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- SANTOS, M. J. E. O professor ecológico no contexto da instituição escolar. **Revista FACED**, Salvador, n. 15. p. 111-125, jan./jul. 2009.
- SCHORN, S. C. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p.187-192, 2000.

SILVA, A. P. M. **Gênero, habilidades e resultados educacionais**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, D. I. **Construção e validação de marcadores de vulnerabilidade de lactantes para disfunções em seu desenvolvimento socioemocional**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

TACLA, C. *et al.* Aprendizagem socioemocional. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 49-62.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-168.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAZ, A. F. C. **Ansiedade e competência socioemocional de pré-escolares: compreendendo os efeitos de um programa de intervenção**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Madrid: Visor Dist, 1997.

WILLEMSSENS, B. **Competências socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico**. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Employment Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution: Global Challenge Insight Report**. 2016. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf). Acesso em: 22 ago. 2020.

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

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas:** O atendimento educacional especializado na perspectiva de Vygotsky. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

**ANEXO 1 – TEACHERS’S PERCEPTIONS OF SCHOOLING SOCIO-EMOTIONAL  
NEEDS INVENTORY (MOREIRA *ET AL.*, 2013) – VERSÃO ORIGINAL**

Moreira, P. A. S., Pinheiro, A., Gomes, P., Colter, M. J. & Ferreira, R. (2013). Development and Evaluation of Psychometric Properties of an Inventory of Teachers’ Perceptions on Socio-Emotional Needs.

**Appendix A**

**Teachers’ Perceptions of Schooling Socio-Emotional Needs Inventory – Revised Version (TEPESENI-R)**  
(Paulo Moreira, Lusiada University, Porto, Portugal)

	Totally disagree	Disagree	No agree nor disagree	Agree	Totally agree
1. My initial training prepared me to promote students’ social skills	1	2	3	4	5
2. I have difficulties in coping with students’ deficits on self-esteem and on self-confidence	1	2	3	4	5
3. In my daily teaching practice, I have difficulties in coping with students’ disruptive behaviors in the classroom	1	2	3	4	5
4. My initial training prepared me to deal with students’ disruptive behaviors in the classroom	1	2	3	4	5
5. I have difficulties in coping with students’ deficits on decision making	1	2	3	4	5
6. In my daily teaching practice, I have difficulties in coping with students’ victims of maltreatment	1	2	3	4	5
7. My initial training prepared me to understand students’ behaviors	1	2	3	4	5
8. My initial training prepared me to promote the curricular and programmatic contents	1	2	3	4	5
9. In my daily teaching practice, I have difficulties in understanding students’ behaviors	1	2	3	4	5
10. Specialized materials to help teachers intervening on school failure are insufficient in this school	1	2	3	4	5
11. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting sexual education	1	2	3	4	5
12. My initial training prepared me to promote students’ self-esteem and self-confidence	1	2	3	4	5
13. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting decision making strategies	1	2	3	4	5
14. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting students self-control and self-regulation	1	2	3	4	5
15. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting students’ social skills	1	2	3	4	5
16. My initial training prepared me to promote students’ sexual education	1	2	3	4	5
17. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting students’ self-esteem and self-confidence	1	2	3	4	5
18. I have difficulties in coping with students’ deficits on self-control and on self-regulation	1	2	3	4	5
19. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting students’ vocational knowledge and development	1	2	3	4	5
20. My initial training prepared me to promote students’ emotion regulation	1	2	3	4	5
21. In my daily teaching practice, I have difficulties in motivating students’ for learning	1	2	3	4	5
22. I have difficulties in coping with students’ maltreatment	1	2	3	4	5
23. My initial training prepared me to identify students’ emotional states	1	2	3	4	5
24. In my daily teaching practice, I have difficulties in maintaining discipline in the classroom	1	2	3	4	5

	Totally disagree	Disagree	No agree nor disagree	Agree	Totally agree
25. Support services to help teachers dealing with students academic difficulties are insufficient in this school	1	2	3	4	5
26. In my daily teaching practice, I have difficulties in identifying students' emotional states	1	2	3	4	5
27. Teachers from this school have difficulties in addressing the students' specific characteristics and needs	1	2	3	4	5
28. My initial training prepared me to deal with students' risk behaviors (e.g. drug consumption, etc.)	1	2	3	4	5
29. Teachers from this school have difficulties in articulation students' socio-emotional needs with the curricular/programmatic contents	1	2	3	4	5
30. In my daily teaching practice, I have difficulties in promoting students' emotion self-regulation	1	2	3	4	5
31. My initial training prepared me to motivate students for learning	1	2	3	4	5
32. I have difficulties in coping with students' deficits on social skills	1	2	3	4	5
33. In my daily teaching practice, I have difficulties in coping with students' risk behaviors (e.g. drug consumption)	1	2	3	4	5
34. I have difficulties in coping with students' deficits on emotion identification and regulation	1	2	3	4	5
35. My initial training prepared me to promote students' self-control and self-regulation	1	2	3	4	5
36. I have difficulties in coping with students' lack of motivation to learning	1	2	3	4	5
37. The school has difficulties in addressing the students' specific characteristics and needs	1	2	3	4	5
38. My initial training prepared me to identify and to deal with students victims of maltreatment	1	2	3	4	5
39. Teachers from this emphasize mostly curricular/programmatic issues, compared to socio-emotional dimensions	1	2	3	4	5

*Coding instructions*

The scale of "Initial training" is composed by 12 items: items 1, 4, 7, 8, 12, 16, 20, 23, 28, 31, 35 and 38.

The scale of "Coping with Students deficits" is composed by 7 items: items 2, 5, 18, 22, 32, 34, and 36.

The scale of "School/teachers needs" is composed by 6 items: items 10, 25, 27, 29, 37, and 39.

The scale of "Learning/teaching process" is composed by 14 items: item 3, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 24, 26, 30 and 33.

Elevation in each one of the scales indicates that teachers perceive as having needs in the respective domain. Inversely, low scores on each scale means that teacher perceive as having little needs in the respective domain. There are not reversed items, meaning that all items measure in the same direction, with elevation indicating perception of higher needs.

**ANEXO 2 – TEACHER SEL BELIEFS SCALE (BRACKETT *ET AL.* 2012) – VERSÃO ORIGINAL**

**Social and Emotional Learning (SEL) Scale for Teachers**

Please read the following definition:

*Social and Emotional Learning (SEL) refers to the development of skills related to recognizing and managing emotions, developing care and concern for others, establishing positive relationships, making responsible decisions, and handling challenging situations constructively.*

With this definition in mind, please read the following statements and think about how true each is for YOU. Rate the extent to which you **agree** or **disagree** with each statement.

YOUR RESPONSES TO THIS SURVEY ARE CONFIDENTIAL  
Completely fill in the bubble that corresponds with your response.

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly Agree
1. My school expects teachers to address children's social and emotional needs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. The culture in my school supports the development of children's social and emotional skills	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. All teachers should receive training on how to teach social and emotional skills to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. I would like to attend a workshop to develop my own social and emotional skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Taking care of my students' social and emotional needs comes naturally to me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. My principal creates an environment that promotes social and emotional learning for our students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. I am comfortable providing instruction on social and emotional skills to my students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Informal lessons in social and emotional learning are part of my regular teaching practice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. I feel confident in my ability to provide instruction on social and emotional learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. My principal does not encourage the teaching of social and emotional skills to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. I want to improve my ability to teach social and emotional skills to students.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. I would like to attend a workshop to learn how to develop my students' social and emotional skills.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Please write your name here: \_\_\_\_\_

**ANEXO 3 – INVENTÁRIO PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS  
NECESSIDADES SOCIOEMOCIONAIS DE ENSINO – VERSÃO APLICADA NOS  
PROFESSORES**

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
1. Minha formação inicial me preparou para promover as habilidades sociais dos alunos	1	2	3	4	5
2. Tenho dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quando à autoestima e autoconfiança	1	2	3	4	5
3. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula	1	2	3	4	5
4. Minha formação inicial me preparou para lidar com os comportamentos problemáticos dos alunos na sala de aula	1	2	3	4	5
5. Tenho dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à tomada de decisões	1	2	3	4	5
6. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em lidar com os alunos vítimas de maus-tratos	1	2	3	4	5
7. Minha formação inicial me preparou para entender os comportamentos dos alunos	1	2	3	4	5
8. Minha formação inicial me preparou para promover o conteúdo curricular e programático	1	2	3	4	5
9. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em entender os comportamentos dos alunos	1	2	3	4	5
10. Materiais especializados (espaço físico e recursos materiais) para ajudar professores a intervir no fracasso escolar não são suficientes nesta escola	1	2	3	4	5
11. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover a educação sexual	1	2	3	4	5
12. Minha formação inicial me preparou para promover a autoestima e autoconfiança dos alunos	1	2	3	4	5
13. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover estratégias de tomada de decisão	1	2	3	4	5
14. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover o autocontrole e a autorregulação dos alunos	1	2	3	4	5

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
15. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover as habilidades sociais dos alunos	1	2	3	4	5
16. Minha formação inicial me preparou para promover a educação sexual dos alunos	1	2	3	4	5
17. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover a autoestima e autoconfiança dos alunos	1	2	3	4	5
18. Tenho dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto ao autocontrole e autorregulação	1	2	3	4	5
19. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover o conhecimento e o desenvolvimento profissional dos alunos	1	2	3	4	5
20. Minha formação inicial me preparou para promover a regulação emocional dos alunos	1	2	3	4	5
21. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em motivar os alunos a aprender	1	2	3	4	5
22. Tenho dificuldade em lidar com os maus-tratos de alunos	1	2	3	4	5
23. Minha formação inicial me preparou para identificar os estados emocionais dos alunos	1	2	3	4	5
24. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em manter a disciplina na sala de aula	1	2	3	4	5
25. Os serviços de apoio para ajudar os professores a lidar com as dificuldades acadêmicas dos alunos não são suficientes nesta escola	1	2	3	4	5
26. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em identificar os estados emocionais dos alunos	1	2	3	4	5
27. Os professores desta escola têm dificuldade em atender as características e necessidades específicas dos alunos	1	2	3	4	5
28. Minha formação inicial me preparou para lidar com os comportamentos de risco dos alunos (p.ex., consumo de drogas)	1	2	3	4	5
29. Os professores desta escola têm dificuldade em articular as necessidades socioemocionais dos alunos com os conteúdos curriculares/programáticos	1	2	3	4	5

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
30. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em promover a autorregulação das emoções dos alunos	1	2	3	4	5
31. Minha formação inicial me preparou para motivar os alunos a aprender	1	2	3	4	5
32. Tenho dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto a habilidades sociais	1	2	3	4	5
33. Na minha prática diária de ensino, tenho dificuldade em lidar com os comportamentos de risco dos alunos (p.ex., consumo de drogas)	1	2	3	4	5
34. Tenho dificuldade em lidar com os déficits dos alunos quanto à identificação e regulação das emoções	1	2	3	4	5
35. Minha formação inicial me preparou para promover o autocontrole e autorregulação dos alunos	1	2	3	4	5
36. Tenho dificuldade em lidar com a falta de motivação dos alunos para aprender	1	2	3	4	5
37. A escola tem dificuldade em atender as características e necessidades específicas dos alunos	1	2	3	4	5
38. Minha formação inicial me preparou para identificar e lidar com os alunos vítimas de maus-tratos	1	2	3	4	5
39. Os professores desta escola enfatizam principalmente questões curriculares/programáticas, quando comparadas às dimensões socioemocionais	1	2	3	4	5

## ANEXO 4 – ESCALA DE APRENDIZAGEM SOCIAL E EMOCIONAL (ASE) PARA PROFESSORES

Leia a seguinte definição:

**A Aprendizagem Social e Emocional (ASE)** refere-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento e gestão de emoções, o desenvolvimento de cuidados e preocupações para com os outros, o estabelecimento de relações positivas, a tomada de decisões responsáveis e lidar com situações desafiadoras de forma construtiva.

Com essa definição em mente, leia as seguintes afirmações e pense se elas são verdadeiras para VOCÊ.

Marque o quanto você **concorda** ou **discorda** de cada afirmação abaixo:

**SUAS RESPOSTAS A ESTA PESQUISA SÃO CONFIDENCIAIS**

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo plenamente</b>
1. A minha escola espera que os professores atendam às necessidades sociais e emocionais das crianças.					
2. A cultura na minha escola apoia o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças.					
3. Todos os professores devem receber formação sobre como ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos.					
4. Gostaria de participar de um workshop para desenvolver minhas próprias habilidades sociais e emocionais.					
5. Cuidar das necessidades sociais e emocionais dos meus alunos é algo natural para mim.					
6. A equipe pedagógica cria um ambiente que promove a aprendizagem social e emocional para os nossos alunos.					
7. Eu me sinto confortável ao promover habilidades sociais e emocionais aos meus alunos.					

	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não concordo nem discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo plenamente</b>
8. As lições informais de aprendizagem social e emocional fazem parte da minha prática regular de ensino.					
9. Eu me sinto confiante quanto à minha capacidade de promover habilidades sociais e emocionais aos alunos.					
10. A equipe pedagógica não incentiva o ensino de habilidades sociais e emocionais aos alunos.					
11. Quero melhorar minha capacidade de ensinar habilidades sociais e emocionais aos alunos.					
12. Gostaria de participar de um workshop para aprender a desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.					

**ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A  
APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL**

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
Data da aplicação:	
Idade:	
Sexo:	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Formação acadêmica:	<input type="checkbox"/> Graduação: _____ <input type="checkbox"/> Pós-Graduação: _____ <input type="checkbox"/> Mestrado: _____ <input type="checkbox"/> Doutorado: _____
Tempo que leciona (em anos):	
Tempo que atua na instituição (em anos):	
Atuação:	<input type="checkbox"/> Professor titular <input type="checkbox"/> Professor especialista <input type="checkbox"/> Equipe
Ano que leciona atualmente:	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 5º ano
RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO:	
1) Na sua opinião, o que é aprendizagem socioemocional?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
2) Qual a sua percepção sobre as necessidades socioemocionais dos seus estudantes?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

3) Como você trabalha em sala de aula com a aprendizagem socioemocional dos estudantes? Cite exemplos.

---

---

---

---

4) Na sua opinião, existem aspectos que você considera necessários a serem melhorados para favorecer o desenvolvimento socioemocional dos estudantes na escola?

---

---

---

---

5) Quais são os principais desafios em sua prática pedagógica no que se refere ao tema?

---

---

---

---

6) Considerando o contexto de pandemia, quais os impactos você observou na aprendizagem socioemocional dos estudantes?

---

---

---

---

7) Você tem alguma sugestão de tema/assunto para ser abordado na formação continuada de professores?

---

---

---

---

8. ASSINALE COM UM X O QUANTO PARA VOCÊ É IMPORTANTE QUE SEUS ESTUDANTES DESENVOLVAM AS HABILIDADES ABAIXO:				
	Nem um pouco	Um pouco	Muito	Extremamente
Conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros.				
Exercitar a empatia.				
Resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia.				
Cooperar e trabalhar colaborativamente.				
Tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável.				
9. ASSINALE COM UM X O QUANTO VOCÊ PROPORCIONA, NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ABAIXO EM SEUS ESTUDANTES:				
	Nem um pouco	Um pouco	Muito	Extremamente
Conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros.				
Exercitar a empatia.				
Resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia.				
Cooperar e trabalhar colaborativamente.				
Tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável.				
10. ASSINALE COM UM X O QUANTO VOCÊ SE SENTE PREPARADO PARA PROPORCIONAR O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ABAIXO EM SEUS ESTUDANTES:				
	Nem um pouco	Um pouco	Muito	Extremamente
Conhecer-se, reconhecendo suas emoções e as dos outros.				
Exercitar a empatia.				
Resolver conflitos utilizando o diálogo como estratégia.				
Cooperar e trabalhar colaborativamente.				
Tomar decisões de maneira cuidadosa e responsável.				

**ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA**

Estimado(a) \_\_\_\_\_

Meu nome é Diana Leonhardt dos Santos, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da cidade de Porto Alegre. Estou realizando uma pesquisa sob orientação do professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo geral é analisar a concepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre aprendizagem socioemocional de seus estudantes e como trabalham com essa temática na escola em que atuam. Venho por meio deste solicitar a Vossa Senhoria a permissão de desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem Socioemocional: um olhar dos professores da educação básica”, neste estabelecimento de ensino junto aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tenho presente as diretrizes que norteiam a Resolução n. 510, de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre os procedimentos éticos na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Ter-se-á o cuidado de não ferir a privacidade da instituição, sua materialidade e imaterialidade, no intuito de contribuir com o seu crescimento institucional e acadêmico. Os dados colhidos visam à produção de conhecimento científico e contribuição de novos dados que possam melhorar as práticas pedagógicas visando ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Além do mais, fica o compromisso de, assim que a pesquisa for concluída, fazer a devolutiva dos resultados, por meio de evento ou via pública deste trabalho de tese, que também estará no site da biblioteca da PUCRS na íntegra, após a sua conclusão. Durante todo o período da pesquisa, caso tenha alguma dúvida ou necessite de algum esclarecimento, entre em contato com Diana Leonhardt dos Santos, pelo e-mail [diana.leonhardt.santos@gmail.com](mailto:diana.leonhardt.santos@gmail.com) ou telefone (51) 99805.5466 e/ou com o Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme pelo e-mail [alexandre.guilherme@pucrs.br](mailto:alexandre.guilherme@pucrs.br) ou telefone (51) 98143.8288.

Desde já agradecemos a sua atenção para conosco e contamos com a sua colaboração.

Atenciosamente,

---

Doutoranda Diana Leonhardt dos Santos Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

## ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA ASSINADO PELA INSTITUIÇÃO

 ESCOLA DE  
HUMANIDADES

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA**

Estimado(a) Marciano Teles

Meu nome é Dinna Leonhardt dos Santos, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, pertencente à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, da cidade de Porto Alegre. Estou realizando uma pesquisa sob orientação do professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo geral é analisar a concepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre aprendizagem socioemocional de seus estudantes e como trabalham com essa temática na escola em que atuam. Venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria a permissão de desenvolver o projeto de pesquisa intitulado "Aprendizagem Socioemocional: um olhar dos professores da educação básica", nesse estabelecimento de ensino junto aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tenho presente as diretrizes que norteiam a Resolução nº510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre os procedimentos éticos na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, ter-se-á o cuidado de não ferir a privacidade da instituição, sua materialidade e imaterialidade, no intuito de contribuir com o seu crescimento institucional e acadêmico. Os dados colhidos visam a produção de conhecimento científico e contribuição de novos dados que possam melhorar as práticas pedagógicas visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além do mais, fica o compromisso de, assim que a pesquisa for concluída, fazer a devolutiva dos resultados, por meio de evento ou via pública desse trabalho de Tese,

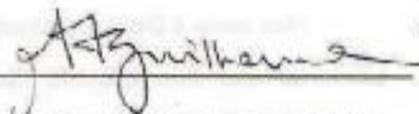
que também estará no site da biblioteca da PUCRS na íntegra, após a sua conclusão. Durante todo o período da pesquisa, caso tenha alguma dúvida ou necessite de algum esclarecimento, entre em contato com Diana Leonhardt dos Santos, pelo e-mail [diana.leonhardt.santos@gmail.com](mailto:diana.leonhardt.santos@gmail.com) ou telefone (51) 99805.5466 e/ou com o professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme pelo e-mail [alexandre.guilherme@pucrs.br](mailto:alexandre.guilherme@pucrs.br) ou telefone (51) 98143.8288.

Desde já agradecemos a sua atenção para conosco e contamos com a sua colaboração.

Atenciosamente,



Doutoranda Diana Leonhardt dos Santos



Professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre, 14 de outubro de 2021.

  
Marcia Ferri  
Diretora Pedagógica

**ANEXO 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Diana Leonhardt dos Santos, doutoranda, e o professor doutor Alexandre Anselmo Guilherme, orientador da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUCRS, responsáveis pela pesquisa **Aprendizagem Socioemocional: um olhar dos professores da educação básica**, com muita satisfação fazemos o convite para você participar como voluntário neste estudo. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a concepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre aprendizagem socioemocional de seus estudantes e como trabalham com essa temática na escola em que atuam. Os instrumentos para a coleta de dados serão três instrumentos autoaplicáveis: Questionário de Práticas Pedagógicas; Escala de Aprendizagem Social e Emocional para Professores; Inventário Percepções de Professores sobre as Necessidades Socioemocionais de Ensino.

A pesquisa não acarreta risco aos participantes uma vez que serão preservadas as identidades e falas dos interlocutores, e os dados serão utilizados para fins científico-acadêmicos. A participação é isenta de despesas e não receberá nenhum auxílio financeiro para participar dela. Os benefícios que esperamos com o estudo a ser desenvolvido é contribuir para as discussões sobre aprendizagem socioemocional dos estudantes e práticas pedagógicas nos Anos Iniciais das instituições de ensino, contribuindo para avanços no campo.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento e receber respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas. Para tanto, entre em contato com Diana Leonhardt dos Santos, pelo e-mail [diana.leonhardt.santos@gmail.com](mailto:diana.leonhardt.santos@gmail.com) ou telefone (51) 99805.5466 e/ou com o Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme pelo e-mail [alexandre.guilherme@pucrs.br](mailto:alexandre.guilherme@pucrs.br) ou telefone (51) 98143.8288.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 3320-3345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre/RS, e-mail: cep@puccrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão independente constituído por profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos, congressos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pela responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa

Data: \_\_\_\_\_

Diana Leonhardt dos Santos  
Doutoranda

## ANEXO 9 – TERMO DE ABERTURA DO PROJETO

AGÊNCIA EXPERIMENTAL  
DE ENGENHARIA DE  
SOFTWARE

**TERMO DE ABERTURA DO PROJETO**

**Título do Projeto:** Diário das Emoções

**Cliente:** Diana Leonhardt dos Santos e Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (GruPEV - Grupo de Pesquisas em Educação e Violência/PUCRS/CNPq)

**Semestre:** Sexta-feira LMNP – 2022/1

**Justificativa do Projeto:** O projeto surgiu a partir da identificação, por parte dos autores envolvidos, da necessidade de termos instrumentos de intervenção no espaço escolar voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. No contexto educacional, uma das diretrizes é o desenvolvimento integral dos estudantes no sentido de “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e *reconhecendo suas emoções e a dos outros*, com autocrítica e capacidade de lidar com elas” (BNCC, 2017). O aplicativo está voltado para estudantes do 1º e do 2º ano dos Anos Iniciais, visto que é na faixa etária de 6 a 8 anos de idade que estimula-se, no contexto escolar, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao reconhecimento e à nomeação de emoções em si e nos outros.

**Objetivos do Projeto:** Desenvolver um aplicativo que objetiva auxiliar estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1º e 2º anos no processo de identificação, nomeação e monitoramento das próprias emoções. O aplicativo visa identificar oscilações de emoções ao longo do ano letivo, contribuindo com a identificação de momentos que possam ser estressantes para os estudantes, como momentos avaliativos, ajudando professores e equipe pedagógica a identificarem e, especialmente, intervirem nesses momentos.

**Descrição do Projeto em alto nível:**

- Cadastro do administrador do aplicativo.
- Cadastro do estudante (nome, série, turma).
- Identificação e nomeação das emoções (figuras, imagens, vídeos, cenas).
- Espaço para o aluno contar como está se sentindo.
- Resultado com a criação dos pareceres das identificações das emoções.
- Gráficos por estudando, por turma, por série.
- Notificações.

**Não está no Escopo:** -

**Tecnologia:** Aplicativo móvel, preferencialmente Ipad.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)