

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Deise Aparecida de Resende Leite**

**O ENTENDIMENTO DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ SOBRE AS  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

**São Caetano do Sul**

**2021**

**DEISE APARECIDA DE RESENDE LEITE**

**O ENTENDIMENTO DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ SOBRE AS  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

**Trabalho final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação -  
Mestrado Profissional - da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia**

**São Caetano do Sul**

**2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

LEITE, Deise Aparecida de Resende

O entendimento dos assistentes pedagógicos do ensino fundamental do município de Santo André sobre as competências socioemocionais / Deise Aparecida de Resende Leite – São Caetano do Sul: USCS, 2021.

124 p.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Competências socioemocionais. 2. Coordenadores pedagógicos. 3. Ensino Fundamental (anos iniciais). I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 19/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (Orientador – USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Mackenzie)

*À minha mãe Carlinda.*

*Ao meu pai Antônio (in memoriam).*

*Ao meu esposo Carlos.*

*À minha filha Thaís.*

*Às minhas irmãs Camila e Emilia.*

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata ao meu pai Antônio Raposo de Resende Filho (in memoriam) e minha mãe Carlinda Neves de Arruda Resende, que sempre com afeto incentivaram os estudos, sou grata por tudo que me proporcionaram.

A Deus, pela vida e saúde para prosseguir dia-a-dia.

Ao meu esposo Carlos de Sousa Leite pelo incentivo em toda a trajetória da minha carreira, pelos momentos de escuta e pela generosidade.

Às minhas irmãs Camila e Emilia e meus cunhados Anderson e Ewerton, pelo incentivo.

À minha filha Thaís Leite.

Ao meu orientador prof. Dr. Paulo Sergio Garcia, pela paciência, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelas orientações e provocações que contribuíram para a elaboração desse trabalho.

Às professoras membros da banca examinadora Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Mackenzie) pela sutileza e pelas provocações que me estimularam a refletir acerca da temática.

Aos demais professores do programa de Pós-Graduação em Educação da USCS, pelas reflexões durante as aulas.

Aos colegas de turma pela convivência alegre, muitas vezes corrida devido à rotina, em especial à Marina Aparecida Garrido pela companhia e risadas e Rosangela Sofiste Teodoro pela amizade que construímos durante o curso.

Aos meus amigos, cujos nomes não cito por receio de omitir alguém.

À minha amiga e terapeuta Silvana, por toda generosidade, por me mostrar o caminho para o autoconhecimento.

Aos (às) Assistentes Pedagógicas (as) que participaram da pesquisa, suas contribuições foram valiosas, pelas quais agradeço.

À minha irmã Emilia Fátima Raposo de Resende pela revisão do texto.

*“Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido”*

*Rubem Alves*

*“Cérebros brilhantes também podem produzir grandes sofrimentos.*

*É preciso educar os corações”.*

*Dalai Lama*

## RESUMO

As competências socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades 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. Elas estão presentes no contexto escolar. Este estudo tem por objetivo analisar as diretrizes contidas no Documento Curricular da rede de ensino de Santo André, bem como os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos, do ensino fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais. A pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, baseada na análise de documento e na pesquisa colaborativa. Os resultados revelaram que a rede de ensino da cidade não dispõe de um documento para nortear o trabalho com as competências socioemocionais. O Documento Curricular apenas tangencia o tema de forma superficial e dispersa. A partir da análise do entendimento dos Assistentes Pedagógicos foi possível evidenciar que o trabalho envolvendo as competências socioemocionais está presente na escola apoiado em situações que envolvem jogos, brincadeiras, na resolução de conflitos, entre outros, mas de forma fragmentada. Os dados mostraram que os participantes da pesquisa conhecem apenas parcialmente o que é apresentado na BNCC e no documento curricular da cidade. Tal questão parece bem comum e normal, considerando que a BNCC foi aprovada recentemente. Esses profissionais realizam muitas ações em relação às competências, mas essas são muito mais intuitivas e não apareceram em forma de projetos sistêmicos. Nenhuma instituição possuía um projeto para lidar com o assunto. Desta forma, existe a necessidade de formação profissional para os Assistentes Pedagógicos, professores e demais profissionais, bem como a criação de ações e iniciativas no âmbito da escola e da sala de aula. A partir dos elementos empíricos encontrados neste estudo tem-se como produto, precisamente, um curso de formação sobre o tema. Os dados desta presente pesquisa podem ser utilizados por autoridades políticas e educacionais da cidade e, ao mesmo tempo, podem ser levados para os cursos de formação inicial e continuada de gestores escolares, promovendo o debate sobre as competências socioemocionais.

**Palavras-chave:** Educação por Competências. Competências socioemocionais. Assistentes Pedagógicos. Ensino Fundamental. Política educacional.

## ABSTRACT

Social-emotional competencies refer to the ability to mobilize, articulate, and put into practice knowledge, values, behaviors and skills to socialize with others and with yourself, to understand and manage emotions, to set and achieve goals, to make autonomous and responsible decisions and face adverse situations creatively and constructively. They are present in the school context. This study aims to analyze the guidelines contained in the Documento Curricular of the Santo André education network, as well as the understandings of Pedagogical Assistants of elementary school, early years, regarding socio-emotional competencies. The research used a qualitative methodology, based on document analysis and collaborative research. The results revealed that the city's education network does not have a document to guide the work with the socio-emotional competencies. The Documento Curricular just addresses the topic in a superficial and dispersed way. From the analysis of the understanding of the Pedagogical Assistants, it was possible to highlight that the work involving the socio-emotional competencies is already present in the school, supported in situations that involve games, conflict resolution, among other things, however, in a fragmented way. The data revealed that the participants know partially what is presented in the BNCC and the city's curriculum. These issues seem to be both quite common and normal, considering that the BNCC was approved recently. These professionals perform many actions regarding competencies, but these are much more intuitive and do not appear in the form of systemic projects. No institutions had a project to deal with the subject. Therefore, there is the need of professional qualification for Pedagogical Assistants, teachers, and other professionals, as well as the creation of actions and initiatives for the schools and classrooms. Based on empirical elements found in this study, we got as a product, precisely, a training course regarding the subject. The data from this research can be used by the city's political and educational authorities, at the same time, they can be taken to the initial and continuing training course for school managers, promoting the debate on socio-emotional competencies.

**Keywords:** Education Competencies. Socio-emotional competencies. Pedagogical Assistants. Elementary School. Educational politics.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do IDEB de 2009 à 2017.....	87
Tabela 2	Sexo dos assistentes pedagógicos .....	96
Tabela 3	Idade dos Assistentes Pedagógicos.....	97
Tabela 4	Moradia dos Assistentes Pedagógicos.....	97
Tabela 5	Formação dos Assistentes Pedagógicos.....	97
Tabela 6	Tipo de instituição de ensino superior .....	98
Tabela 7	Forma de realização do curso superior .....	98
Tabela 8	Área temática do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> .....	98
Tabela 9	Tempo que atua na função.....	99
Tabela 10	Tempo que atua na função nessa unidade escolar .....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABC	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul
AP	Assistente Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
EF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental

# SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	25
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	27
1.1 Problema .....	29
1.2 Objetivo Geral .....	29
1.3 Objetivos específicos.....	30
1.4 Justificativa .....	30
1.5 O estudo e sua estrutura .....	31
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	33
2.1 Educação por Competências .....	33
2.2 Competências Socioemocionais: uma abordagem inicial.....	44
2.2.1 Competências Socioemocionais: conceitos convergências e divergências...40	
2.3 Base Nacional Comum Curricular: As competências gerais e as competências socioemocionais.....	67
<b>3 A PESQUISA</b> .....	73
3.1 Procedimentos Metodológicos .....	73
3.2 Fases da Pesquisa .....	75
3.3 Fase 1: Análise documental .....	75
3.4 Fase 2: Pesquisa Colaborativa.....	76
3.5 As sessões reflexivas.....	67
3.6 Análise dos dados .....	81
3.7 Público-alvo.....	82
<b>4 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ</b> .....	83
4.1 Dados educacionais de Santo André .....	87
4.2 O Coordenador Pedagógico/Assistente Pedagógico .....	87
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	91
5.1 Fase 1- Análise documental.....	91
5.2 Fase 2 - Pesquisa colaborativa - Sessões reflexivas com Assistentes Pedagógicos (as). 96	
5.2.1 Perfil dos Assistentes Pedagógicos (as).....	96

5.3 Os entendimentos dos (as) Assistentes Pedagógicos (as).....	100
5.3.1 Primeira categoria: O Acolhimento.....	100
5.3.2 Segunda Categoria: Emoções e sentimentos .....	104
5.3.3 Terceira Categoria: Motivação .....	107
5.3.4 Quarta Categoria: O Lúdico .....	110
5.3.5 Quinta Categoria: Resolução de conflito .....	112
<b>PRODUTO</b> .....	<b>115</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
<b>APÊNDICE A: PERFIL DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B: QUESTÕES PARA NORTEAR A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</b> ...	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C: Sessão Reflexiva</b> .....	<b>118</b>
<b>ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	<b>132</b>

## MEMORIAL

Sou professora, 44 anos, 15 anos dedicados ao magistério. Atuo na prefeitura de Santo André há 14 anos, também já atuei na Prefeitura de São Caetano do Sul durante 2 anos como professora de apoio pedagógico.

Em 2013 participei como cursista da formação de professores alfabetizadores oferecida pelo MEC (ministério da educação), intitulada PNAIC (Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa).

No fim de 2013 participei do processo seletivo para Orientadora de Estudos do PNAIC na rede de Santo André e fui selecionada para compor a equipe que na ocasião era responsável pela formação de professores alfabetizadores na rede de Santo André. Tínhamos momentos de formação com a coordenadora da equipe, formações oferecidas pelas universidades públicas e recebíamos também uma bolsa do Governo Federal. Esse programa foi realizado em âmbito nacional. Atuei como orientadora de 2014 até o final de 2016.

Participei do processo seletivo para Assistente Pedagógica (coordenadora pedagógica) no final de 2016 e fui selecionada para atuar em uma escola. Nesta função tive a oportunidade de aprender com os professores, bem como apoiá-los em várias situações. Era responsável também pela formação continuada desses professores, na ocasião a rede de Santo André estava passando por um momento de discussão da Proposta Curricular da cidade.

Exerci a função por 2 anos.

No final de 2018 solicitei à minha coordenação o meu retorno à sala de aula, pois tinha a pretensão de fazer o mestrado e ter um período dedicado ao curso, tendo em vista que a função de Assistente Pedagógica requer período integral.

Como professora, sempre tive a preocupação de estabelecer, de certa maneira, um vínculo afetivo com as crianças, ouvi-las, acolher suas emoções e anseios, ajudá-las a administrar a ansiedade, trabalhar com a motivação delas para que tenham vontade de aprender, estimular o trabalho em grupo, a cooperação, solidariedade, mantendo o diálogo, respeito e o compromisso com a aprendizagem delas. Não é uma tarefa simples,

é preciso foco, organização e estudo. Sim, professor precisa estudar, se atualizar, usar as ferramentas digitais como meio de comunicação e como recurso em sala de aula.

Relembrando a minha infância e adolescência, lembro-me com carinho das professoras que entravam na sala de aula com ideias diferentes, motivando as crianças, utilizando como recursos os jogos e brincadeiras, a música, o diálogo com os alunos não esquecendo da “matéria”.

Foi então pensando nas relações humanas, que também são permeadas por conflitos e contradições, o fator que me levou a escolher o tema desta pesquisa.

# 1 INTRODUÇÃO

As discussões acerca do ensino por competências no Brasil iniciaram-se de forma mais intensa na década de 1990, após as publicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999), envolvendo também as discussões teóricas de autores renomados como Perrenoud (1999).

Os documentos com as indicações sobre as competências estão fundamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) de dezembro de 1996, nos artigos 32 e 35, ao estabelecerem as finalidades do ensino Fundamental e Médio.

Ricardo (2010) esclarece que, apesar dos documentos serem elaborados a partir das orientações da LDBEN/96, eles encontravam-se distantes do contexto escolar. Neste sentido, o autor indicou que as DCNEM foram alvo de muitas críticas com relação ao modelo de ensino por competências.

Algumas décadas depois da publicação destes documentos oficiais, que subsidiaram as escolas brasileiras, e após a promulgação da lei 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada, em 2017. Todavia, sua publicação ocorreu após momentos de discussões e críticas em seu processo de elaboração (BRASIL, 2017). Este documento foi o mais recente que oficializou a linguagem das competências para o ensino fundamental e médio.

A BNCC (2017) aponta que desde as décadas finais do século XX e ao longo do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos currículos de Estados e Municípios brasileiros, assim como, de vários países no mundo.

Cabe ressaltar que este enfoque baseado em competências é adotado também nas avaliações internacionais de grande escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio, a Prova Brasil e, internacionalmente, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Neste contexto das competências, Perrenoud (1999) se destacou em seus textos sobre o assunto. Para ele são múltiplos os significados do termo “competências”. Ele as

define como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Para o autor, ao “enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (1999, p. 7). Para realizar uma ação é preciso mobilizar alguns conhecimentos que podem ser frutos da nossa experiência de vida e da experiência acadêmica.

Coll (s.d.) indicou que as propostas pedagógicas e didáticas assentadas nas competências apareceram mais fortemente no panorama da educação escolar no decorrer dos últimos anos (30 anos). Para este autor, no início elas estavam atreladas ao campo profissional e somente depois, paulatinamente, entrou na Educação Básica. Ainda para o autor, este enfoque pode ser considerado um progresso em relação a outras abordagens precedentes, que estavam associadas aos objetivos de aprendizagem.

Todavia, vários autores criticaram esta abordagem por competências (ROPÉ e TANGUY, 1997; ARRUDA, 2000; DURAND, 2001; RAMOS, 2001, SACRISTÁN 2008 entre outros), afirmando que o termo competência tem grande associação com o trabalho, com a exclusão social e com as classes dominantes.

Esses autores afirmaram também que o trabalho por competências desfavorece os trabalhadores e enfraquece as conquistas coletivas, colocando em conflito interesses pessoais e coletivos.

Nesse contexto das competências surgiram aquelas denominadas de socioemocionais. As discussões sobre elas ocorreram, mais fortemente, a partir da publicação da BNCC (2017), que faz referência à elas, a partir de um rol das dez competências gerais.

A temática das competências socioemocionais não é nova no campo educacional. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o tema já tinha sido abordado no artigo 35-A, parágrafo 7, mas voltado para a organização do currículo do Ensino Médio.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC), em 2014, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o Instituto Ayrton Senna e o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), da OCDE,

organizaram um Fórum (Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”) para discutir as competências socioemocionais.

Neste Fórum, a versão preliminar dos Estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre competências foi apresentada. A OCDE desenvolveu uma pesquisa com o tema “Competências para o progresso social e o poder das competências socioemocionais”, revelando as possibilidades de melhorias na aprendizagem das crianças.

Autores como Abed (2014), Santos e Primi (2014) realizaram trabalhos envolvendo as competências socioemocionais com o objetivo de contribuir para elaboração de políticas públicas. Tais trabalhos foram elaborados a partir de algumas evidências científicas e retratam autores reconhecidos na literatura internacional.

Todavia, existem muitas polêmicas em relação às competências socioemocionais. Smolka et al (2015) indicam que o modelo que traz os *Big Five* como os traços fundamentais da personalidade não é nem consensual e nem inovador. Para as autoras existem vários pontos controversos e questionáveis na discussão sobre as competências socioemocionais. Dentre eles, o uso de estatística, como a análise fatorial, para estudo sobre a personalidade e questões do desenvolvimento humano entre outras.

Apesar das discussões favoráveis e desfavoráveis, a aprovação da BNCC é uma realidade e ela envolve o trabalho com o uso das competências socioemocionais. Neste contexto, está assentado o problema da presente pesquisa, que se relaciona às competências socioemocionais.

## **1.1 Problema**

De acordo com Deslandes (1994) um problema decorre de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico.

O problema da presente pesquisa está assim definido: Quais são os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos da rede municipal de Educação de Santo André, do ensino fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais?

## **1.2 Objetivo Geral**

Analisar os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos, do ensino fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais.

### 1.3 Objetivos específicos

Analisar as diretrizes presentes no Documento Curricular de Santo André sobre as competências socioemocionais;

Analisar os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos da rede municipal de Educação de Santo André sobre as competências socioemocionais por meio das sessões reflexivas;

Conceber um curso de formação para gestores escolares.

### 1.4 Justificativa

Neste presente estudo foram consultadas pesquisas similares nos bancos de dados de periódicos CAPES, no SciELO e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, a partir dos indicadores que constam no quadro 1:

**Quadro 1** - Referenciais teóricos em Bancos de Dados, a partir de descritores

<b>Descritores</b>	<b>SciELO</b>	<b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	<b>Periódicos Capes</b>
<b>Competências socioemocionais</b>	12	43	47
<b>Habilidades socioemocionais</b>	13	50	66
<b>Competências socioemocionais e diretores</b>	0	0	1
<b>Competências socioemocionais e Coordenadores pedagógicos</b>	0	0	0

Fonte: SciELO, Biblioteca Digital, Periódicos Capes - elaborado pela autora.

Destaca-se que foram encontrados poucos trabalhos, que são apresentados no referencial teórico, com o tema de competências socioemocionais ou habilidades socioemocionais.

O pouco número de trabalhos sobre as competências socioemocionais ou habilidades socioemocionais, assim como a necessidade de novas discussões e pesquisas sobre o tema, por sua presença na Base Nacional, são justificativas para o presente estudo.

### **1.5 O estudo e sua estrutura**

Este estudo está organizado em cinco etapas. Na primeira parte deste estudo apresentamos as inquietudes da pesquisadora e os objetivos da pesquisa que foi realizada. Ela é composta pelo memorial, pela introdução ao tema, pelo problema de pesquisa, os objetivos (geral e específico) e a justificativa da pesquisa. Ela dá origem e introduz toda a problemática.

Na segunda parte está o referencial teórico, que apresentou alguns autores renomados que escreveram sobre a Educação por Competências, parte destes autores argumentam a favor da organização do Currículo por Competências, outros mencionam algumas críticas em relação ao conceito. Apresentou também alguns estudos sobre as competências socioemocionais, sobre afetividade e emoções.

Nesta seção também foram abordados os estudos da OCDE que são favoráveis ao trabalho com as competências socioemocionais e duas propostas envolvendo o tema para contribuir com políticas públicas. Além disso, foram apresentados alguns argumentos contrários à proposta de mensuração das competências socioemocionais.

Nesta etapa também são abordadas as competências gerais e competências socioemocionais indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um breve histórico deste material é apresentado nesta etapa.

Na terceira parte descrevemos os procedimentos metodológicos que foram utilizados, apresentando-se a abordagem metodológica da pesquisa e suas vantagens. Aqui também explicitamos as fases da pesquisa, seus objetivos e métodos utilizados. Evidenciamos, neste contexto, como os dados foram coletados e examinados.

Trata-se de um estudo qualitativo que busca o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, utilizando diferentes procedimentos técnicos de coleta, dependendo do tipo de inserção do pesquisador no campo de estudo.

Este estudo qualitativo teve duas fases. Na primeira foi realizada uma análise documental, a partir da leitura do Documento Curricular da rede de Santo André, buscando indicações a respeito do trabalho envolvendo as competências socioemocionais. Na segunda fase, a fim de analisar os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos a respeito das competências socioemocionais, foram realizadas sessões reflexivas, de acordo com a pesquisa colaborativa, para coletar dados junto aos APs de escolas, Ensino Fundamental, anos iniciais, do município de Santo André.

A quarta parte apresentará o contexto da pesquisa, breve histórico do município de Santo André, dados demográficos e educacionais. Santo André é um município que faz parte do Grande ABC Paulista, sub-região metropolitana do estado de São Paulo, formada por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Nesta etapa, também apresentamos algumas atribuições do Assistente Pedagógico e autores que discutem a função.

A quinta parte traz os resultados e as discussões, utilizando trechos das sessões reflexivas e as categorias envolvidas durante a análise de dados. Neste contexto são apresentados as análises dos documentos (Documento Curricular da rede de Santo André) e os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos acerca das competências socioemocionais.

Nesta etapa também é apresentado o produto, uma proposta de formação, com base nas sessões reflexivas que foram realizadas com os Assistentes Pedagógicos de escolas Ensino Fundamental, anos iniciais, do município de Santo André.

A última parte apresenta as considerações finais, indicando as principais reflexões realizadas ao longo desta pesquisa. Nesta parte, os principais achados do estudo são retomados à luz do problema e dos objetivos da pesquisa. Espera-se ter contribuído com a ciência, em geral, acerca do tema competências socioemocionais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação por Competências

Este capítulo apresentará alguns autores que estudaram sobre a educação por competências, competências socioemocionais, a questão das emoções e a cognição. O quadro 2 a seguir apresenta alguns dos referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa:

**Quadro 2 - Referenciais teóricos que embasaram a pesquisa**

Estudo	Categorias	Autores	Ano
<b>Artigos</b>			
Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon	Afetividade; emoções	Abigail Alvarenga Mahoney Laurinda Ramalho de Almeida	2005
Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame Artigo	Políticas curriculares; currículos socioemocionais; competências socioemocionais; capital humano.	Rodrigo Saballa de Carvalho Roberto Rafael Dias da Silva	2017
Discussão acerca do ensino por competências: Problemas e alternativas	Ensino médio – competências – competência do professor – prática de Ensino	Elio Carlos Ricardo	2010
O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica	Habilidades socioemocionais, Interacionismo, Mediação da aprendizagem, Pós-modernidade	Anita Lilian Zuppo Abed	2014
O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	Avaliação; Personalidade; Desenvolvimento humano; Competências socioemocionais; Política pública.	Ana Luiza Bustamante Smolka Adriana Lia Frizman de Laplane Lavinia Lopes Salomão Magiolino Débora Dainez	2015
<b>Dissertação de Mestrado</b>			
Competências socioemocionais: influência no desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul	1. Competências Socioemocionais. 2. Desempenho de estudantes. 3. Prova São Caetano.	Alessandra Ferreira de Brito	2019

O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará.	1.Competências Socioemocionais. 2. Gestores	Neusa Setúbal Monteiro	2019
<b>Estudo</b>			
Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas	Desenvolvimento socioemocional, aprendizado escolar	Daniel Santos Ricardo Primi	2014
Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social O PODER DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	Competências socioemocionais 1. Aprendizagem 2. Competências 3. Indicadores econômicos 4. Indicadores sociais 5. Mercado de trabalho.	OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.	2015
O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem escolar de alunos da educação básica	Habilidades socioemocionais, interacionismo, pós modernidade	Anita Lilian Zuppo Abed	2014
<b>Livros</b>			
Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon	Ensino-aprendizagem, psicologia – formação de professores	Laurinda Ramalho de Almeida Abigail Alvarenga Mahoney (orgs.)	2007
Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas	Afetividade Emoções e cognição	Valéria Amorim Arantes Julio Groppa Aquino	2003
Como aprender e ensinar competências	Competências; aptidões.	Antoni Zabala e Laia Arnau	2010
Construir as competências desde a escola	Competências	Philippe Perrenoud	1997
Educar por Competências: O que há de novo?	Competências	José Gimeno Sacristán Ángel I.Pérez Gómez Juan Bautista Martínez Rodríguez Junjo Torres Santomé Félix Ângulo Rasco Juan Manuel Álvarez Mandéz	2008
Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional	Administração de conflitos; ética; inteligência emocional; psicologia da aprendizagem	Genoveva Sastre e Montserrat Moreno	2002

O artigo “Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame” é decorrente de uma

pesquisa que, a partir do campo de Estudos das Políticas de Currículo, tem como objetivo problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido.

A Dissertação de Mestrado “Competências socioemocionais: influência no desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul” traz uma análise das relações entre as Competências Socioemocionais dos estudantes e seu desempenho em avaliações de larga escala. Trata-se de um estudo que dialogou muito com a presente pesquisa em termos teóricos.

No artigo “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas” são apresentados os resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São apresentadas, entre outras questões, a importância das características socioemocionais para o aprendizado, evidências científicas de que as competências promovem o aprendizado e o papel da escola para o desenvolvimento socioemocional.

O artigo, “Discussão acerca do ensino por competências: Problemas e alternativas”, apresenta e discute alguns problemas e algumas alternativas acerca da noção e da lógica das competências. Além disso, o autor questiona as práticas e os saberes docentes para o trabalho baseado em competências.

Em um relatório da OCDE “Estudos da OCDE sobre competências: Competências para o progresso social o poder das competências socioemocionais” são sintetizados três anos de pesquisas analíticas realizadas sob patrocínio do projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), vinculado ao Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI, sigla em inglês) da OCDE. O trabalho inclui revisões da literatura, análises empíricas de dados longitudinais e uma revisão de políticas e práticas nos países da OCDE e parceiros econômicos. Além disso, este relatório mostra que as competências socioemocionais podem ser mensuradas significativamente dentro das fronteiras culturais e linguísticas.

A dissertação de mestrado “O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará” nos traz informações de um caso de gestão estudado, discutindo os desafios

do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará.

O artigo “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica” traz uma síntese que está servindo como subsídio filosófico e teórico para a elaboração de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas instituições escolares. Para situar as bases filosóficas que sustentam essa transformação, foram utilizadas, entre outras, as referências de Edgar Morin. Este estudo também dialogou muito com a presente pesquisa em termos teóricos.

Por fim, o artigo “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos” explicita controvérsias; examina os fundamentos do construto *Big Five* que sustenta a proposta; discute a utilização da análise fatorial como base para o estudo da personalidade; problematiza a separação das dimensões cognitiva e emocional e contesta a redução da personalidade a poucos traços analisáveis separadamente.

Todos esses estudos, entre outros, foram utilizados para a elaboração do campo teórico desta pesquisa. Eles formam um arcabouço que será utilizado para a realização de discussões a partir dos dados encontrados neste presente estudo, sobre o entendimento dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais.

As discussões sobre as competências são acompanhadas de convergências e divergências entre os autores e pesquisadores. Trata-se de um debate que surgiu, inicialmente, na formação profissional, nas décadas de 1960 e 1970 (ROPÉ; TANGUY, 1997), em diferentes graus em cada país. Na educação geral, todavia, esta abordagem por competências ganhou maior ênfase entre as décadas de 1980 e 1990, em alguns países europeus (França, Suíça entre outros) e norte-americanos.

No Brasil, as discussões mais fortemente se iniciaram na década de 1990, após as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998. Essas discussões, teóricas e metodológicas, vieram acompanhadas de pesquisas de autores renomados como Perrenoud (1999).

Os documentos brasileiros trazidos para a discussão sobre as competências estavam fundamentados pela LDBEN/96, nos artigos 32 e 35, que estabeleceram as finalidades do ensino fundamental e médio.

As competências não são os conhecimentos em si; elas utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos para alguma atividade. Perrenoud (1998) faz algumas considerações a respeito do conceito de competência, indicando que:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1998, p. 4).

Para Perrenoud (2001, p.17), uma competência não é “nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento”.

Neste contexto existem duas condições a cumprir. Uma atrela-se aos recursos cognitivos pertinentes: esquemas de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores; e a outra a mobilizá-los e colocá-los em sinergia, de forma inteligente e eficaz.

De acordo com o projeto DeSeCo da OCDE (2020, p. 8):

Uma competência é a capacidade para responder às exigências individuais ou sociais ou para realizar uma atividade ou uma tarefa [...]. Cada competência repousa sobre uma combinação de habilidades práticas e cognitivas inter-relacionadas, conhecimentos (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores, atitudes, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que podem ser mobilizados conjuntamente para atuar de maneira eficaz.

As competências se formam e se desenvolvem na ação, na realização de relações, interpelações e invenções. Elas se ligam também à identificação, à intuição e à resolução de problemas.

As competências são operações mentais complexas, que mobilizam, integram e articulam recursos cognitivos, socioafetivos, psicomotores cuja organização e aplicação acontecem na ação (no fazer) em função de recursos cognitivos e conhecimentos.

As competências são formas de agir sobre o novo em que a curiosidade, a intuição e a razão, o medo e a vontade de assumir riscos se misturam ao desejo de interagir. Elas permitem enfrentar um conjunto de situações.

Competências estão sempre ligadas às pessoas, à ideia de mobilização e têm sempre um campo limitado de atuação dentro de um contexto. Não se pode ser competente em tudo o que se deseja. Elas são, em termos mais práticos, nossas ferramentas de interpretação do mundo, em que fazemos comparações análises, inferências e nos permitem criar nossas ações.

A maioria das competências é constituída em situações tranquilas, de forma lenta, por momentos quase semelhantes, em que o já experienciado é revivido de uma outra forma. Portanto, no trabalho, elas são constituídas mais rapidamente ou em situações que a pessoa enfrenta com maior frequência.

Uma ação competente (no trabalho ou na vida) é uma invenção de uma variação sobre temas parcialmente conhecidos, uma maneira de reinvestir o já vivenciado, o já visto, o já entendido, a fim de enfrentar situações inéditas o bastante para que a mera e simples repetição seja desnecessária.

Coll (s.d.) indicou que as propostas pedagógicas e didáticas baseadas em competências surgiram, de maneira contundente no panorama da educação escolar, no decorrer dos últimos anos, limitado no início ao âmbito da educação profissional (até quase o início da década de 1990) e, depois ganhando terreno de maneira progressiva na educação básica, desde a educação infantil até o ensino superior, transformando-se em muitos países em um enfoque dominante.

De acordo com COLL (s.d., p. 99) a:

[...] educação é um campo de conhecimento e de atividade profissional especialmente propenso ao surgimento e à difusão de conceitos e enfoques, apresentados muitas vezes como “novidades” e como portadores de soluções para todos os problemas e carências existentes, que conseguem alcançar um grau considerável de aceitação em períodos de tempo relativamente curtos. Sua vigência, no entanto, também costuma ser curta, já que sucumbem com relativa rapidez e pouca resistência diante de novas ondas de conceitos e enfoques, supostamente com mais “novidades” e portadores de melhores soluções, que vêm para substituí-los. A história das ideias e do pensamento educacional parece sempre adotar mais a forma de um processo de reestruturações sem fim do que a de uma evolução de ideias e abordagens que vão sendo enriquecidas, aperfeiçoadas e diversificadas de maneira progressiva (COLL s. d., p. 99).

Ainda na opinião do autor supracitado, o enfoque baseado em competências é um progresso em relação a outras abordagens precedentes baseadas em objetivos de aprendizagem, porém ela também tem suas limitações.

O autor indicou também que se deve refletir sobre conceitos e enfoques que surgem na área da educação como “fórmulas mágicas”, com o propósito de serem resolvidos os problemas educacionais. Neste sentido, ele alerta para o fato de que é preciso ser crítico com certos enfoques que, por vezes, sucumbem rapidamente diante de novas ondas para soluções imediatistas.

Para Coll (s. d., p. 100):

Com esses antecedentes, parece lógico perguntar se os enfoques baseados em competências não são um elo a mais dessa corrente de propostas e abordagens educacionais que se sucedem com relativa rapidez, mas que, enquanto estão em vigência, erguem-se como fonte de solução de todos os problemas educacionais. Assim parece sugerir, de fato, a rapidez com que esses enfoques vão sendo difundidos, o entusiasmo um tanto quanto acrítico com que são apresentados e as virtudes maravilhosas atribuídas a eles (COLL s.d., p. 100).

Por outro lado, o mesmo autor também alerta que o conceito de competência e seus enfoques apresentam elementos interessantes que representam um avanço na maneira de se propor, enfrentar, e buscar soluções para os problemas mais urgentes da educação.

Coll (s.d.) indicou que os enfoques baseados em competências não são totalmente novos. As teorias construtivistas já abordavam a importância e funcionalidade da aprendizagem.

A novidade e a originalidade dos enfoques baseados em competências não estão, portanto, em considerar a funcionalidade como uma dimensão importante da aprendizagem, mas no fato de situá-la no primeiro plano do tipo de aprendizagem que se deseja promover mediante a educação escolar, o que certamente não é um aspecto menor (COLL s. d., p. 102).

Para Sacristán (2008, p. 13):

Há uma grande tradição de planejamentos, práticas e realização de experiências educacionais que utiliza o conceito de competência para denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e focar a avaliação dos

mesmos. Representa uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes.

Todavia esse autor realizou várias críticas em relação às competências. Para ele esta lógica está associada ao:

Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisariam de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação (SACRISTÁN, 2008, p. 20).

O autor supracitado também menciona que a organização da aprendizagem baseada em competências se insere em um contexto de funcionalidade e utilidade, mais próximo do mundo do trabalho profissional.

De acordo com o mesmo autor há mais dois enfoques que devem ser considerados:

Uma orientação mais precisa desse enfoque utilitarista do ensino é representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades, ou competências é a condição primordial da formação. Quando alguém tem que se capacitar para desempenhar o posto de maquinista de trem, por exemplo, se deve proporcionar uma formação que o leve a dominar os requisitos básicos para o cargo. Estruturar a formação de acordo ou tendo como referência as competências a desempenhar no posto de trabalho é, nesse caso, a única fórmula para obter a finalidade da formação. Isso não significa que a formação se limite ao saber fazer. Um terceiro enfoque do ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não apenas nas de caráter manual, mas também nas de conduta (exercer determinados comportamentos), intelectuais (utilizar uma teoria para interpretar um acontecimento ou fenômeno), expressivas ou de comunicação (emitir mensagens), de relação com os outros (dialogar)...Pedir competência nesses casos é, simplesmente, cobrar efetividade do que se pretende na educação. (SACRISTAN, 2008, p. 14).

Outros autores também realizaram críticas em relação às competências (ARRUDA, 2000; DURAND, 2001; RAMOS, 2001 entre outros). Esses pesquisadores alertaram para a ligação do termo com o trabalho, com a exclusão social e com as classes

dominantes. Trata-se para esses autores de um processo desfavorável aos trabalhadores.

Como indicou Ricardo (2010, p. 608):

A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa.

Pesquisadores alertavam ainda para a introdução desta lógica das competências no sistema educacional geral, pois ela se subordina às exigências do mercado e, tal situação, pode reduzir o ensino à ideia de treinamento. Para Ramos (2001, p. 131), neste caso “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade”.

Tanguy (1997) indicou que um dos desdobramentos dessa concepção por competências está atrelado à questão de que o homem é apenas um mero recurso humano e, neste sentido, ele deixa de ser sujeito para ser um objeto do capital moderno. Um contexto em que a validação das competências ocorre na empresa em processos classificatórios para a remuneração. Desta forma, é possível resumir esta lógica na questão de que é a pessoa que faz o seu cargo e o seu salário.

Neste sentido, a lógica do projeto por competências se opõe a outro com caráter mais emancipador. As escolas, nesta abordagem, necessitam se abrir para o mundo do trabalho e econômico, buscando um sentido prático para os conteúdos escolares.

Ricardo (2010, p. 611) indicou que:

Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. Em suma, esse cenário possibilita o surgimento de uma nova ética.

Ainda para o mesmo autor, em muitos casos se associa a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão ampla do que isso significa. Desta forma, a implementação da lógica das competências pode levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares.

Ricardo (2010, p. 612) indica que Philippe Perrenoud é um dos principais autores que apresentam o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar, mas isso de fato não ocorreu.

Para Silva (2008) e Ricardo (2010), a linguagem das competências não foi nem bem compreendida pelos professores e nem implementada nas escolas brasileiras, embora indicadas em muitos documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998.

Ricardo (2010) questionou ainda que muitos conceitos envolvidos com as competências são incompreensíveis como questões de “contrato didático”, as “práticas sociais de referência”, os “objetivos-obstáculos”, os “campos conceituais” e os “esquemas-em-ação” entre outros.

Silva (2008) e Ricardo (2010) indicaram que vários documentos (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares) oficiais advogam por uma estrutura curricular baseada nas competências, todavia esses não trouxeram discussões teóricas, apresentando o conceito de competência como alternativa didática factível para enfrentar os problemas de ensino e aprendizagem.

Para Zabala et al (2010) o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar o ensino baseado na memorização de conhecimentos fato que dificulta a aplicação dos conhecimentos em contextos reais.

Para esses autores há diferentes definições de competência que ao longo de algumas décadas foram elaboradas em diferentes instâncias. No âmbito da educação escolar de acordo com os autores o sentido de competência deve:

[...] identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais (ZABALA et al, 2010, p. 11).

Há opiniões favoráveis e desfavoráveis a respeito do conceito de competências, ideias amparadas no saber fazer foram criticadas, pois foram entendidas como uma rejeição ao ensino tradicional e não uma tentativa de melhoria conforme indica os autores. O mesmo autor supracitado indicou que:

Uma das habituais tendências no campo educacional consistiu em estabelecer sucessivos confrontos entre escola herdada, a tradicional, fundamentada nos saberes, e qualquer proposta de mudança, geralmente, amparada no saber fazer, como se essa nova proposta representasse uma rejeição ao existente e não uma tentativa de melhoria. Assim, o conceito de competência pode ser entendido como uma negação dos conteúdos tradicionais. Até que ponto um ensino com base em competências representa a diminuição de conhecimentos? É possível ser competente sem dispor de conhecimentos? A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados à habilidades e atitudes (ZABALA et al, 2010, p. 11).

Para Zabala et al (2010), um currículo organizado por competências representa a formação em aprendizagens que tem como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. Os autores refletem também a respeito do alcance que as competências devem ter no ensino obrigatório conforme trecho a seguir:

O essencial das competências é seu caráter funcional diante de qualquer situação nova ou conhecida. Todavia, quando deslocamos essa ideia para o ensino obrigatório, qual deve ser seu alcance? Deve se limitar a uma formação funcional de alguns conteúdos convencionais sobre assuntos acadêmicos ou deve se ampliar a outros campos de conhecimento humano? Para poder decidir quais competências são objeto da educação, o primeiro passo é definir quais devem ser suas finalidades. Existe um acordo generalizado em que as finalidades devem contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade em todos os campos da vida (ZABALA et al, 2010, p. 12).

Os autores mencionam ainda como as competências são aprendidas:

A aprendizagem de uma competência está muito distanciada do que é uma aprendizagem mecânica: significa um maior grau de relevância e funcionalidade possível, pois para poder ser utilizada devem ter sentido tanto a própria competência quanto seus componentes procedimentais, atitudinais e conceituais (ZABALA et al, 2010, p. 12).

Zabala et al (2010) ressaltam que:

Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real, e um complexo processo de construção pessoal que utilize exercícios de progressiva dificuldade e ajuda eventual, respeitando as características de cada aluno (ZABALA et al, 2010, p. 13).

De fato, o ensino por competências deve usar várias estratégias, sobretudo situações problemas contextualizadas à vida dos alunos e, também, projetos para que os jovens vivam as experiências nas escolas.

## **2.2 Competências Socioemocionais: uma abordagem inicial**

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em dezembro de 2017, a temática sobre competências socioemocionais, e a importância deste trabalho na escola, têm recebido destaque no cenário nacional.

Todavia trata-se de uma temática que não é nova no campo educacional. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o tema já tinha sido abordado no artigo 35-A, parágrafo 7, mas voltado para a organização do currículo do Ensino médio:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção nacional de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (LDBEN, 1996, art. 35a).

A temática também é abordada no documento da UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, no ano de 1996, que estabeleceu os quatro pilares fundamentais para a educação (saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver).

No informe da UNESCO presidido por J. Delors ( 1996), afirma-se que “a principal finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do ser humano em sua dimensão social. Define-se como sendo o veículo das culturas e dos valores, como construção de um espaço de socialização e consolidador de um projeto comum” (ZABALLA et al, 2010, p. 60).

Em 2014, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Ayrton Senna e o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), da OCDE, organizaram o Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, nos dias 24 e 25 de março de 2014, em São Paulo, Brasil.

Na ocasião, o Ministro da Educação do Brasil em 2014, José Henrique Paim e a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, destacaram a importância do desenvolvimento de competências no Brasil.

Neste Fórum, foi apresentada a versão preliminar dos Estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre competências. A OCDE realizou um estudo em nove países membros intitulado “Competências para o progresso social e o poder das competências socioemocionais”.

Tal estudo deu origem ao relatório sobre o assunto divulgando os países participantes e os resultados da pesquisa. O relatório sintetiza três anos de pesquisas analíticas realizadas sob o patrocínio do Projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), vinculado ao Centro de Pesquisa e Inovação educacional (CERI) da OCDE em 2015.

De acordo com o mesmo relatório da OCDE (Competências para o progresso social), as melhorias de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podem ser incorporadas nas atuais atividades curriculares e extracurriculares. Para a OCDE (2015, p. 14):

Competências socioemocionais são relativamente mais maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. Investir precocemente nelas é especialmente importante, uma vez que derivam de investimentos anteriores. Além disso, pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais (como autoconfiança e perseverança) tem mais probabilidade de se beneficiar de novos investimentos em competências cognitivas (como matemática e ciências). Assim, 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. Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas.

O documento também aponta os desafios com relação ao trabalho com as competências socioemocionais. Entre eles, a questão de que essas competências são difíceis de mensurar.

Além de relatar a importância das competências socioemocionais, o relatório também aborda os desafios do século 21 com relação ao mercado de trabalho, saúde, meio ambiente e cidadania. Algumas das competências socioemocionais são importantes para lidar com estes desafios, tais como, responsabilidade, perseverança, motivação e autoconfiança.

A OCDE destacou que:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 tem mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo. (OCDE, 2015, p. 18).

O relatório também indica a possibilidade de se trabalhar as competências em parceria com as famílias, o que compete à escola e o que cabe à sociedade. Competências socioemocionais como consciência, sociabilidade e estabilidade emocional, estão entre as dimensões mais importantes para influenciar o futuro da criança.

As competências socioemocionais interagem com as competências cognitivas. Muitas das competências sinalizadas para o século 21, como criatividade e pensamento crítico, possuem, ao mesmo tempo, elementos cognitivos e socioemocionais (OCDE, 2015, p. 36).

Perseverança, autoestima, respeito pelos outros, capacidade de buscar metas a longo prazo, também são competências socioemocionais, ou também chamadas de competências não cognitivas. De acordo com o relatório da OCDE (2015):

Há evidências de que o cérebro tem plasticidade, com capacidade para aprender, mudar e se desenvolver. As competências são adaptáveis; podem evoluir com a prática e ser reforçadas por experiências. As cognitivas, sociais e econômicas podem se desenvolver independentemente, mas também influenciar umas às outras. Por exemplo, crianças com autocontrole tem mais probabilidade de terminar a leitura de um livro, completar uma tarefa de matemática ou

acompanhar um projeto científico, atividades que contribuem para aperfeiçoar ainda mais as competências cognitivas. (OCDE, 2015, p. 18).

Em outro trabalho (O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica), a pesquisadora Anita Lilian Zuppo Abed, em 2014, consultora da Unesco, discute a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para subsidiar a elaboração de políticas públicas. O artigo é uma síntese do estudo apresentado ao Conselho Nacional de Educação.

A autora esclarece que vivemos em tempos de mudanças na sociedade, incluindo o universo digital em que estamos mergulhados. Neste sentido, as práticas pedagógicas necessitam de uma reflexão levando em consideração as competências socioemocionais.

Além disso, a autora supracitada esclarece que:

Alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiros, familiares. Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem à escola em sua integralidade (ABED, 2014, p. 4).

De acordo com Abed (2014), muitas são as discussões acadêmicas em torno da identificação e da mensuração das habilidades socioemocionais e sobre quais deveriam ser desenvolvidas no espaço escolar.

De acordo com a autora há um certo consenso entre os pesquisadores em organizar as habilidades socioemocionais em cinco grandes domínios. Ainda para a autora há uma infinidade de habilidades socioemocionais, pois o ser humano é multifacetado, esses cinco grandes domínios nos ajudam a pensar sobre o tema.

Chamado de *Big Five*, trata-se de um modelo de compreensão da personalidade que foi criado no começo da década de 1930. Ele foi aperfeiçoado por estudiosos da psicologia até os anos de 1990.

No *Big Five*, a personalidade é dividida em cinco fatores, ou cinco domínios de acordo com Abed (2014):

- *Openness* (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender;
- *Conscientiousness* (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade;
- *Extraversion* (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo;
- *Agreeableness* (Amabilidade - Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo;
- *Neuroticism* (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade.

Observa-se no *Big Five*, descrito por Abed (2014), uma relação com as questões emocionais que são, de fato, importantes no contexto das competências socioemocionais.

Sastre e Moreno (2002) realizaram um estudo sobre a resolução de conflitos e a aprendizagem emocional, e enfatizaram em um de seus capítulos que historicamente durante séculos houve a separação entre razão e emoção, considerada como dois aspectos distintos da natureza humana conforme o excerto a seguir:

Uma das crenças fortemente enraizadas em nossa cultura tem sido, durante muitos séculos, a de que a razão e as emoções constituem dois aspectos claramente distintos do ser humano. Pensamos - diz-se - com o cérebro e amamos com o coração. A razão tem sido considerada como aquilo que nos conduz ao porto seguro da verdade ou, ao menos, nos aproxima dele, enquanto o universo das emoções se supõe impregnado de armadilhas que nos induzem facilmente ao erro (SASTRE et al, 2002, p. 22).

As autoras mencionam que Filósofos e pensadores de todas as épocas (Kant, Spinoza, Sêneca) alertavam sobre os perigos das emoções. Também mencionam estudos e contribuições da Neurologia e da Psicologia que demonstram o quanto os aspectos cognitivos estão relacionados com os aspectos emocionais.

Ainda para Sastre e Moreno (2002):

Existem mecanismos reguladores no corpo humano que asseguram a sobrevivência e que se traduzem em sensações específicas que nos alertam sobre determinados estados corporais, como por exemplo, a sensação de fome – quando abaixa o nível de açúcar no sangue- ou uma emoção reconhecível, como medo ou raiva. Isso faz com o que o organismo humano funcione como um todo, a ponto de um estado emotivo, que se reflete no cérebro, influir em todo organismo, transformando-o e repercutindo inclusive em aspectos com os quais antes nos parecia não haver nenhuma relação (SASTRE E MORENO, 2002, PÁG. 22).

No campo da Psicologia, as autoras Sastre e Moreno (2002) mencionam algumas contribuições de Piaget a respeito do aspecto afetivo, apesar de enfatizar que este não foi um de seus principais temas de investigação.

Sastre e Moreno (2002) mencionam várias contribuições de autores da Psicologia que consideram as relações entre emoção e cognição (Piaget, Ortony, Clore e Collins, Daniel Goleman, Howard Gardner (inteligências múltiplas) entre outros.

As autoras argumentam em sua pesquisa que, historicamente, a finalidade que se atribuía a inteligência estava relacionada ao pensamento em que os filósofos gregos tinham naquele contexto e naquela sociedade. Foram os filósofos gregos que elegeram o que era importante ensinar e foi de acordo com os interesses daquela época. Neste contexto, por exemplo, os trabalhos manuais eram desprezados, considerados trabalhos que “arruinavam o corpo” e direcionados para mulheres e escravos.

Argumentam também que historicamente a concepção sobre inteligência levou a estabelecer barreiras entre a cognição e a afetividade, criando uma ilusão que são independentes.

Sastre e Moreno (2002) retratam que a inteligência humana não está a serviço da aprendizagem, especificamente de conhecimentos da Matemática, Física, Filosofia, Economia, nem vem predeterminada para o êxito das matérias curriculares.

As autoras, nas discussões realizadas, fazem um convite à outras reflexões: o ensino realmente transmite tudo o que é necessário no momento social atual? Que função cumprem os ensinamentos escolares na vida de uma pessoa adulta? De tudo o que aprendemos o que recordamos?

Sastre e Moreno (2002) consideram que enquanto a ciência e tecnologia avançam, significativamente, o objeto relativo às emoções e relações interpessoais não avançam na mesma velocidade.

Desenvolver o conhecimento no campo afetivo e de relacionamento não havia sido considerado até agora uma tarefa prioritária para o ensino obrigatório, porque estas habilidades inteligentes eram consideradas de caráter privado e vinculadas a habilidades femininas, enquanto o ensino priorizava o que se considerava de interesse “público”, isto é, temática que persiste nas áreas do conhecimento que se iniciaram e se consideravam como valiosas em sociedades passadas, que se fundamentavam em valores androcêntricos e bélicos. E isto deu lugar a alguns preconceitos, dos quais agora estamos começando a nos desprender, porque está ficando muito caro para nós mantê-los (SASTRE; MORENO, 2002, pág. 47).

De acordo com as autoras, a educação pode além de instruir aprimorar a maneira de ser das pessoas. Para este objetivo:

A solução não é acrescentar, na forma de novas matérias curriculares, disciplinas nas quais se desenvolvam os sentimentos e se aprenda a resolver conflitos. Creio que, assim estabelecida, esta solução criaria novos problemas, como por exemplo, perpetuar -agora dentro da instituição escolar- a cisão entre o público e o privado, científico e cotidiano ou aumentar ainda mais a carga docente. Não, não se trata disso. Creio que a solução passa pela integração dos saberes, isto é, pela reorganização da metodologia do ensino de maneira que os sentimentos e os conflitos não fiquem fora dela, mas que façam parte do espelho no qual os(as) estudantes se olham (SASTRE; MORENO, 2002, p. 47).

Neste sentido metodologias ativas, utilização de jogos, o trabalho na perspectiva interdisciplinar, trabalho com projetos visando o protagonismo estudantil, estimulando a cooperação, nos parece ser o caminho possível.

Mahoney e Almeida (2007) realizaram estudos a respeito da afetividade e aprendizagem, trazendo as contribuições de Henri Wallon, as autoras alertam sobre a complexidade da temática e que há anos dedicam-se aos estudos e desde a década de 70 tinham a certeza de que em sala de aula os aspectos cognitivos e afetivos deveriam ser considerados. Conforme trecho a seguir:

Nosso envolvimento com a questão da afetividade remonta à década de 1970, com os estudos de Carl Rogers. Tínhamos clareza de que, em nossas atividades educacionais, principalmente na sala de aula, não era só o cognitivo que deveria ser considerado, mas também o afetivo, e que o investimento nesse aspecto favoreceria as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento. Rogers deu-nos, e aos demais educadores daquela década, uma importante contribuição: Ofereceu recursos para analisar a questão da afetividade e sua função no processo de ensino-aprendizagem. Trouxe a discussão da afetividade nas relações interpessoais para dentro da sala de aula. As suas apregoadas condições ou atitudes facilitadoras – autenticidade, empatia, consideração positiva – foram uma boa chave para nossas buscas e deram origem a muitos trabalhos (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 15).

As autoras relatam que apesar desses autores considerarem um elo entre a razão e a emoção, ainda apresentavam a dicotomia entre elas. Neste sentido, elas mencionam que para buscar respostas à superação dessa dicotomia recorreram aos estudos de Henri Wallon conforme o excerto:

Isso levou-nos, na década de 1990, ao encontro da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon, que nos pareceu uma resposta bastante lúcida para superar essa dicotomia, ao colocar como base de sua teoria a integração afetiva-cognitiva-motora, o que nos possibilitou uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2007 pág. 16).

Para Abed (2014):

No Ocidente, a escola privilegiou o pensamento lógico e a transmissão dos conteúdos considerados como válidos. Essa configuração de instituição escolar está calcada em concepções que marcaram a cultura pós-iluminista, segundo Morin (2000a): a separabilidade; a neutralidade dos conhecimentos científicos; o universo ordenado e imutável; a supremacia da razão (ABED, 2014, p.10).

A autora supracitada destaca que transformar o espaço escolar não é uma opção, haja vista as mudanças que a sociedade tem enfrentado. Ela chama a atenção para o fato de que o trabalho com as habilidades socioemocionais não é uma ideia inédita, tendo em vista as contribuições de Platão, Summerhill e as escolas antroposóficas.

Para a autora:

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos (ABED, 2014, p. 14).

Para esta autora, uma das possibilidades para trabalhar as habilidades socioemocionais na escola seria a partir da utilização de jogos. Abed (2014) enfatiza que é necessário criar situações para esse trabalho e que para a aprendizagem ocorrer necessita-se de ação do cognitivo e das emoções.

O relatório da OCDE (2015) sugere que promover um bom relacionamento entre educadores e crianças, mobilizar, nas atividades curriculares, exemplos reais e experiências 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.

As competências cognitivas e socioemocionais se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos. Elas não são somente afetadas pelos genes, pelo meio ambiente, mas por contribuições da família, da escola e da comunidade.

### **2.2.1 Competências Socioemocionais: conceitos convergências e divergências**

Em relação às competências socioemocionais, de acordo com a OCDE (2015, p. 39):

[...] mais provável que uma criança disciplinada e persistente aumente suas competências matemáticas do que outra com o mesmo nível dessa competência, mas com menor grau de disciplina e persistência, já que essas qualidades elevam as chances de a criança fazer o dever com dedicação e se beneficiar disso. As competências cognitivas e as socioemocionais estão muito ligadas.

No Brasil existem várias iniciativas para o trabalho envolvendo as competências socioemocionais. O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, tem um laboratório de pesquisas com o intuito de contribuir para elaboração de políticas públicas e consequentemente colaborar com a educação no país, o Edulab21. No sítio do instituto há vários materiais sugeridos para se ter conhecimento acerca de algumas temáticas, inclusive sobre competências socioemocionais.

Em uma pesquisa realizada por este instituto, sobre a importância do socioemocional, por meio de questionários com 200 educadores da rede estadual de ensino no Espírito Santo, foram encontradas algumas respostas incipientes sobre o que eles entendiam por educação socioemocional.

O estudo revelou, entre outras questões, que os professores não tinham clareza sobre o conceito e, ao mesmo tempo, apresentavam dificuldades no seu entendimento, de forma geral.

De acordo com as pesquisas do instituto Ayrton Senna competências socioemocionais estão atreladas à:

“Capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades 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” (IAS, 2014, p. 7).

Tal abordagem é inspirada pelos paradigmas holísticos da educação, que priorizam uma educação para assegurar oportunidades e capaz de formar pessoas que possam realizar escolhas e potencializar suas competências. (IAS, 2014).

Trata-se de uma proposta de educação na qual:

[...] a ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países. (IAS, 2014, p. 5).

Outra iniciativa no Brasil sobre o trabalho envolvendo competências socioemocionais foi desenvolvida pelos autores Daniel Santos e Ricardo Primi, em 2014. Os pesquisadores atuaram sobre o desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas em parceria com o Instituto Ayrton Senna, com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em 2014.

De acordo com Santos e Primi (2014, p. 59)

O objetivo desta iniciativa foi o de elaborar um instrumento confiável para a mensuração de características socioemocionais que afetam o desempenho educacional dos alunos e ajudam a promover o bem-estar na vida adulta, bem como disponibilizar esse instrumento para diagnosticar, monitorar, avaliar e desenhar políticas públicas nessa área.

Os autores abordam no primeiro capítulo do trabalho o desenvolvimento socioemocional e o aprendizado, elencando alguns programas realizados nos Estados Unidos. Eles também esclarecem por meio de evidências científicas os cinco grandes

domínios de personalidade e suas facetas, conhecidos como *Big Five*<sup>1</sup> e retrataram também a importância do desenvolvimento socioemocional para o aprendizado, demonstrando que há escassez de estudos relativos às análises referentes ao impacto de políticas e programas para promover o sucesso individual e coletivo através do desenvolvimento de competências socioemocionais.

De acordo com Santos e Primi (2014, p. 16):

Grande parte dos trabalhos empíricos utiliza escalas e testes para medir aspectos particulares da personalidade e enquadrá-los em ao menos um dos domínios dos *Big Five*. Adotamos o esquema proposto por John e Srivastava (1999) e citado em Almlund et al (2011) para enquadrar os domínios capturados por escalas e testes nos cinco grandes grupos dos *Big Five*.

Santos e Primi (2014) esclarecem que grande parte dos trabalhos empíricos utilizam escalas e testes para medir aspectos particulares da personalidade e enquadrá-los em ao menos um dos domínios dos *Big Five*. Os autores adotaram o esquema proposto por John e Srivastava (1999) e citado em Almlund et al (2011) para enquadrar os domínios capturados por escalas e testes nos cinco grandes grupos dos *Big Five*, como pode ser verificado no quadro a seguir:

---

<sup>1</sup> Segundo Santos e Primi, o pioneirismo da teoria dos Big Five é atribuído a Gordon Allport e colegas, em meados dos anos 30. Influenciados pela hipótese léxica de Francis Galton, segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, Allport e seus colegas buscaram nos dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade (como por exemplo: “amável”, “agressivo” etc). Novo refinamento foi então proposto nos anos 40 por Raymond Cattell, que reduziu a lista de adjetivos para 171 termos e depois os agrupou via análise fatorial por afinidade em 35 clusters. O passo seguinte foi então construir testes de personalidade que permitissem capturar estas múltiplas dimensões de personalidade. A partir dos anos 60, com grandes amostras provenientes da aplicação de diversos testes de personalidade e reanálises dos estudos de Cattell, diversos autores encontraram que cinco fatores principais explicavam a maior parte da variação existente nos testes. A partir da década de 60 os autores que mais contribuíram ao modelo sendo assim considerados os “pais” desse modelo foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John.

**Quadro 3- Domínios de Personalidade e suas Facetas**

Atributo (Big Five)	Descrição no dicionário da APA*	Facetas	Atributos relacionados	Atributos de temperamento na infância
<b>Abertura a experiências (incorpora intelecto)</b>	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais	Fantasia (imaginativo) Estética (artístico) Sensibilidade (excitável) Ações (interesses amplos) Ideias (curioso) Valores (não convencional)	-	Prazer em atividades de baixa intensidade Curiosidade Sensibilidade sensitiva
<b>Conscienciosidade</b>	Tendência a ser organizado, esforçado e responsável	Competência (eficiente) Ordem (organizado) Autonomia (não espera ajuda) Batalha por objetivos Disciplina (não preguiçoso) Deliberação (não impulsivo)	Firmeza de caráter Perseverança Postergar recompensa Controle de impulsos Planejar e batalhar por objetivos Ambição Ética no trabalho	Atenção Concentração Empenho em controlar atitudes Controle de impulsos/ postergação de recompensas Persistência Atividade**
<b>Extroversão</b>	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva)	Acolhimento (amigável) Agregador (sociável) Afirmção (autoconfiante) Atividade (energético) Procurar excitação (aventureiro) Emoções positivas (entusiasmado)	-	Dominância social Vitalidade social Timidez** Atividade** Emotividade positiva Sociabilidade/ afiliação Busca de sensações
<b>Amabilidade</b>	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoisticamente	Confiança no próximo (tolerante) Objetividade (direto quando se dirige a alguém) Altruísmo Obedecer (não teimoso) Modéstia Docilidade (simpático)	Empatia Olhar diferentes ângulos dos problemas Cooperação Competitividade	Irritabilidade** Agressividade Boa vontade, disponibilidade
<b>Estabilidade emocional (neuroticismo)</b>	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor	Ansiedade (preocupado) Hostilidade (irritadiço) Depressão Introspecção (tímido) Impulsividade Vulnerabilidade a estresse (não autoconfiante) Otimismo Psicopatologias (desordens mentais) incluindo depressão e desordens de ansiedade	Locus de controle Autoestima Autoeficácia	Medo (amedrontamento) / inibição comportamental Timidez** Irritabilidade** Frustração Tristeza Dificuldade de se acalmar

\*Associação Americana de Psicologia. \*\* Podem estar relacionadas a mais de uma dimensão dos Big Five.

Fonte: Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas, São Paulo, 2014.

Santos e Primi (2014), que indicaram a limitação e a escassez relativa aos estudos sobre as características socioemocionais, fizeram uma análise das características socioemocionais sobre a vida das pessoas, caracterizando-as em: Abertura a novas experiências, Conscienciosidade, Extroversão, Amabilidade e Estabilidade Emocional ou Neuroticismo:

**1. Abertura a novas experiências** – Indivíduo aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais, caracterizado como imaginativo, artístico, curioso, não convencional e com amplos interesses.

Santos e Primi (2014) argumentam que por meio de estudos este domínio está associado à curiosidade e à imaginação e exerce influências positivas em resultados como aproveitamento da escolaridade, opção por cursos mais difíceis, escolaridade final atingida, no entanto há divergências quanto à consideração dessa evidência como causal. Ainda não é evidente que melhores resultados acadêmicos ocorram devido ao fato do indivíduo ter mais abertura ou se eles possuem melhores indicadores cognitivos.

Segundo os autores, estudos indicam que pessoas mais abertas a novas experiências em média mantêm maior escolaridade final, mas essa relação se ameniza quando são comparadas pessoas com mesmo parâmetro de inteligência.

Almlund et al (2011) apud Santos e Primi (2014, p. 18):

Concluem que o aumento de um desvio-padrão no construto Abertura a Novas Experiências está associado a um acréscimo de até 0,2 ano de estudo. Em pesquisa metodologicamente rigorosa, Lounsbury et al (2004) verificam que alunos do ensino médio mais abertos a novas experiências faltavam menos à aula e optavam por cursos mais difíceis de matemática quando lhes era facultado escolher, ainda que não obtivessem ao final notas mais altas que os demais.

**2. Conscienciosidade** – Indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).

De acordo com Santos e Primi (2014), conscienciosidade está mais associada às diversas medidas de sucesso no aprendizado. Nesse domínio incluem-se características como: perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade, que são importantes para quaisquer atividades envolvendo tarefas a médio e a longo prazo.

De acordo com Santos e Primi (2014, p. 19):

Quanto ao desempenho escolar, tal como medido pelas notas obtidas ao longo do ciclo educacional, a Conscienciosidade é o mais importante dos atributos de personalidade, sendo comparável em magnitude do impacto com medidas de inteligência. No entanto, ao contrário de Inteligência e Abertura, a associação de Conscienciosidade com notas não decai ao longo do ciclo educacional.

De acordo com os autores supracitados, há que se considerar, neste contexto, que as competências socioemocionais caminham juntamente com aquelas que são denominadas de cognitivas.

**3. Extroversão** – definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.

Segundo Santos e Primi (2014), a Extroversão é caracterizada por todos os atributos dos *Big Five*, a mais difícil de se captar em exercícios estatísticos, devido ao fato de que ter mais ou menos dessa característica nem sempre pode indicar uma vantagem em sala de aula, mas de acordo com estudos pode ser relevante na decisão dos jovens de permanecer na escola por mais tempo.

**4. Amabilidade** – Tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).

Santos e Primi (2014) mencionam que características como agressividade, irritabilidade, disponibilidade, afabilidade estão associadas à amabilidade, que por isso se supõe ter especial impacto em atividades realizadas em grupo.

**5. Estabilidade Emocional ou Neuroticismo** – É definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço,

introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade.

Santos e Primi (2014) mencionam que diversos estudos utilizam em conjunto com medidas de desempenho escolar as medidas de problemas comportamentais e de atenção. Duncan e Magnusson (2010) verificaram que o comportamento antissocial na infância está negativamente associado às chances de que o jovem complete o ensino médio.

Cunha et al (2010) apud Santos e Primi (2014) utilizaram uma medida sintética de Talentos Não Cognitivos, majoritariamente, composta por indicadores de problemas de comportamento e mostraram que pessoas com mais talentos não cognitivos na infância tinham mais facilidade de aumentar seus indicadores cognitivos, levando desse modo a efeitos secundários importantes de características de personalidade sobre o desempenho educacional.

Santos e Primi (2014) também argumentaram, por um lado, que a Estabilidade Emocional e suas facetas são importantes preditores para a permanência na escola e suas chances de conclusão; por outro, esse atributo não está diretamente associado às notas e aos resultados em testes padronizados.

Esses autores, em relação aos estudos na área, esclarecem que:

De fato, as pesquisas revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida. Também no mercado de trabalho as características socioemocionais são recompensadas na forma de maiores salários e menor período de desemprego. Em ambos os casos, o atributo Conscienciosidade, que engloba as facetas de responsabilidade, disciplina e perseverança, parece ser o mais relevante (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 27).

Santos e Primi (2014) construíram um instrumento de mensuração de atributos socioemocionais, onde foram mapeados e analisados um amplo conjunto de instrumentos psicológicos consagrados na literatura internacional. Os instrumentos selecionados continham medidas de traços de personalidade.

Após passarem por julgamento em quatro dimensões relevantes para o uso (poder preditivo, factibilidade, maleabilidade, propriedades psicométricas), foram selecionados

oito questionários. A partir destes, foi elaborado um novo instrumento, respeitando critérios adequados para ser utilizado em ambiente escolar.

Para esta iniciativa foi necessário o envolvimento de uma equipe técnica de estudiosos, entre eles psicólogos, especialistas em avaliação educacional e especialistas em avaliação de impacto.

De acordo com Santos e Primi (2014, p. 31), o instrumento final de medição de competências socioemocionais deveria ser:

- Simples, adequado e economicamente viável para ser usado em larga escala nos sistemas de educação, de maneira a subsidiar o monitoramento e a formulação de políticas públicas;
- Suficientemente preciso e interpretável para ser utilizado cientificamente em estudos destinados a documentar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos ao longo do ciclo de vida e investigar como intervenções afetam essa trajetória;
- Suficientemente robusto para não sofrer interferências do contexto em que é aplicado;
- Adequado a alunos de diferentes idades e séries, de preferência;
- Abrangente no que diz respeito às características medidas, de modo a refletir uma postura a priori cega a respeito de que aspectos socioemocionais mais influenciam e são mais influenciados pelo ambiente escolar;
- Composto por itens internacionalmente reconhecidos e validados, uma vez que sua utilidade para fins científicos é potencialmente maior se puder ser facilmente adaptado para outras culturas. (SANTOS; PRIMI, 2014, p.31).

Após análise dos instrumentos selecionados e agrupados em categorias segundo construtos que se desejava medir, uma equipe de especialistas na área de Psicologia da Personalidade foi consultada para complementar a análise dos instrumentos selecionados e garantir que nenhum deles ficasse de fora. Foram pré-selecionados 70 instrumentos. Destes, oito instrumentos foram selecionados para serem testados em ambiente escolar.

Após esta fase foram selecionados os melhores itens para compor um novo instrumento. Os autores se propuseram a interpretar as medidas existentes de tais itens a partir das cinco variáveis latentes dos *Big Five* (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional).

Segundo os autores, a partir desse entendimento e respaldado pela literatura internacional, buscaram-se os agrupamentos de itens que fossem consistentes com esses fatores e selecionaram questões para o novo instrumento.

Para Santos e Primi, (2014, p. 59), o objetivo desta iniciativa foi:

[...] elaborar um instrumento confiável para a mensuração de características socioemocionais que afetam o desempenho educacional dos alunos e ajudam a promover o bem-estar na vida adulta, bem como disponibilizar esse instrumento para diagnosticar, monitorar, avaliar e desenhar políticas públicas nessa área.

Depois desta fase, os questionários foram entregues à uma equipe de gestores para adequação destes e possíveis esclarecimentos de dúvidas relativas à aplicação aos alunos.

Após a realização de todas as fases anteriores foi então realizado um estudo piloto de avaliação de larga escala das habilidades socioemocionais na rede estadual do Rio de Janeiro, aplicada aos alunos de 5<sup>os</sup> anos, 1<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> anos do EM, associada à avaliação bimestral de desempenho em Matemática e Português da região, bem como aplicados questionários envolvendo características individuais, ambiente familiar, atitudes e hábitos dos familiares.

O trecho abaixo esclarece que:

Os dados coletados da rede Estadual do Rio de Janeiro mostram que “as características socioemocionais dos estudantes estão entre os principais determinantes de seu desempenho escolar medido pelos resultados de português e matemática em testes padronizados (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 72).

Dentre os atributos socioemocionais, a conscienciosidade revelou-se como o mais associado ao resultado de Matemática. O Locus de Controle e a Abertura a Novas Experiências tornaram-se os mais importantes para determinar o desempenho em Português, de acordo com esta iniciativa.

Além disso, Santos e Primi (2014, p. 72) também demonstraram neste estudo que:

Ao investigar os fatores que explicam diferenças individuais em características socioemocionais, chama a atenção o elevado impacto exercido pelo incentivo que os pais dão aos filhos para estudar. A quantidade de livros no domicílio mostrou estar fortemente associada ao desenvolvimento de atributos socioemocionais no sentido favorável ao aprendizado, especialmente a Abertura a Novas Experiências. Uma possível interpretação é a de que esta variável esteja servindo de *proxy* para o valor que a família dá à educação e ao aprendizado. Encontramos também evidências de que características dos colegas de sala podem afetar significativamente o desenvolvimento socioemocional individual.

Santos e Primi (2014) apontaram que a definição de educação de qualidade para o século XXI não é consensual e que algumas práticas pedagógicas já não atendem mais as demandas do mundo contemporâneo. Os autores esclarecem que competências relacionadas ao letramento e numeramento, como também os conteúdos curriculares tradicionais, não são mais suficientes para garantir o sucesso profissional e pessoal atualmente e que é preciso indagar pelo o que falta.

Os autores concluem que:

Ao investigar como características familiares influenciam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, chama a atenção o efeito que o incentivo dos pais ao estudo dos filhos tem sobre Conscienciosidade, internalização do Locus de Controle, Amabilidade e Abertura a Novas Experiências. No que se refere à relação de nossas medidas com diferentes variáveis de contexto familiar, é interessante notar que as médias de todos os seis construtos mensurados variam pouco com o nível educacional da mãe, tipicamente interpretado como um dos principais determinantes do desempenho escolar. Em contraste, as características socioemocionais parecem variar bastante com indicadores de atitudes e hábitos do estudante e seus pais, tais como a frequência de leitura e a percepção dos estudantes de receber incentivos dos pais para estudar (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 74).

Os autores argumentam sobre a importância de haver um monitoramento das competências consideradas importantes para o futuro de crianças e jovens, que não estão ainda contempladas nos nossos sistemas de avaliação, considerando a avaliação do aprendizado e suas múltiplas formas.

Todavia, se contrapondo a proposta desses autores (SANTOS; PRIMI, 2014), Smolka et al (2015) em artigo intitulado “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos”, apresenta vários autores consagrados que estudaram a personalidade, argumentando que há uma ampla gama de estudos e tendências em relação ao tema e que não há consenso em relação à natureza e aos modos de constituição da personalidade humana.

Neste sentido, segundo Smolka e seus colaboradores (2015), o modelo que elege os *Big Five* como os traços fundamentais da personalidade está longe de ser consensual e inovador.

As autoras discutem vários pontos controversos e questionáveis segundo alguns autores renomados. Entre eles, a questão da análise fatorial como base para estudo da personalidade, a redução da personalidade a poucos traços analisáveis separadamente,

a questão do desenvolvimento humano, da avaliação em larga escala, de transformar a mensuração das competências socioemocionais em política pública, além de explicitar também a importância de se considerar que políticas e práticas de educação baseiam-se em concepções que se nutrem das teorias nos diferentes campos do conhecimento (teorias do desenvolvimento humano, psicologia, teorias da educação aliadas aos conhecimentos da Biologia, Neurociência, Linguística entre outras).

O objetivo das autoras é explicitar controvérsias e debater princípios, contribuindo para a proposição de outras formas de atuação e tomadas de decisão no âmbito das políticas públicas.

Por exemplo, com relação à personalidade, as autoras citam vários autores que estudaram a questão, abordando várias linhas. De acordo com Smolka et al (2015):

Para melhor compreender como se configuram essas “habilidades não cognitivas do século XXI” vale ampliar o escopo das indagações e procurar situar algumas das questões que estavam em pauta nos séculos XIX e XX, colocando em realce, por exemplo, as preocupações com as diferenças individuais e as variadas estratégias de conduta face às demandas de adaptação ao meio; o problema das motivações que dirigem os comportamentos humanos; a questão da patologia, dentre outras. Em meio a essas preocupações, eram diversos os modos de se conceber e abordar a personalidade: como estrutura, como sistema, como processo; como traços distintivos ou disposições estáveis; como tipos característicos ou conjunto de marcas individuais, que podem ser generalizáveis; como formações dinâmicas em condições concretas de desenvolvimento (SMOLKA et al, 2015, p. 223).

Conforme as autoras explicitam no âmbito da emergente psicanálise dos séculos XIX e XX, vários autores tiveram suas contribuições como exposto a seguir:

[...] Freud, Jung, Adler, Fromm, Erikson, foram autores que procuraram levar em conta os impactos – positivos, negativos, ou constitutivos – da história e da cultura na formação da personalidade, e cujas contribuições marcaram modos de pensar nesses séculos (SMOLKA et al, 2015, p. 223).

De acordo com as autoras, os estudos de Freud tiveram grandes contribuições para a psicologia, como também ocorreram grandes contestações e desdobramentos dentro da própria psicanálise. Em destaque a noção de identificação de Freud adquire relevância e é “concebida como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (SMOLKA et al, 2015, p. 223).

Smolka et al (2015) também mencionam em seu artigo outra contribuição importante de Freud, qual seja a clássica obra “O mal estar na civilização”, Freud (1930/1992), que:

[...] problematiza as relações do indivíduo com o meio social, opondo o desejo de felicidade individual às restrições da sociedade e imposições da civilização, admitindo, ao mesmo tempo, o inescapável dessa condição humana (SMOLKA et al, 2015, p. 223).

Adler (1967, 2003) apud Smolka et al (2015), argumentou que a personalidade precisa ser analisada não pela regressão ao passado, pelos traumas gerados na infância, mas na sua orientação para o futuro. Com isso, ele formula a ideia da “direção final da conduta e de objetivo futuro” a ser alcançado pelas forças individuais mobilizadas pela necessidade de acomodação ao meio e busca da superioridade ou completude, sendo que cada pessoa tem seu modo de “atingir a perfeição” (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Com relação a essas ideias Smolka et al (2015) esclarecem que:

[...] podem ser identificadas nos argumentos presentes na proposta de avaliação das competências socioemocionais, pois destacam a capacidade individual de superar desafios, modificar a situação social, atingir benefícios próprios e alcançar o sucesso conforme um padrão ideal previsto, conformando a personalidade ao meio (SMOLKA et al, 2015, p. 224).

Outro autor que Smolka et al (2015) destacam é Erik Erikson, psiquiatra e psicanalista alemão que trabalhou com Anna Freud. Embora ele parta do modelo da teoria freudiana, dela se distancia em vários pontos. Um desses é a explicação das experiências pelos traumas da infância, o que pressupõe um aspecto fixo e imutável da personalidade.

Conforme Smolka et al (2015, p. 224):

Erikson contesta o modo como Freud considera as relações indivíduo/meio, questiona o fato de se privilegiar os aspectos patológicos e defensivos da personalidade, e desloca o foco do desenvolvimento psicossocial para o problema da *identidade nas relações sociais*. Reinterpretando os conceitos freudianos, amplia a noção de *ego*, analisando as crises prototípicas nas diferentes etapas do desenvolvimento. Elabora, assim, a conhecida Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, ressaltando a importância da história e da cultura na formação da personalidade.

De acordo com as autoras como pode-se ver até o momento, embora alguns estudiosos se baseiam na teoria de Freud, eles percorrem outros caminhos. Neste sentido é possível verificar o quanto a questão da personalidade é discutível. E isso tem relação com as competências socioemocionais.

As autoras ao longo do artigo vão trazendo outros autores que também tiveram suas contribuições com relação a personalidade para discutir as questões acerca desse tema, como: Carl Rogers, que elaborou sobre o conceito de “*self*”, buscando o que há de mais essencial, ou *proprium*, na personalidade, procurando meios de descrever aquilo que corresponderia ao que cada pessoa é.

Para Smolka et al (2015), a hipótese lexical inspirou o desenvolvimento de diversos modelos para o estudo da personalidade ao longo do século XX. Cattell (1946,1965) e Eysenck (1970) foram alguns dos que produziram trabalhos precursores do modelo *Big Five*, desenvolvido na década de 1980 por McCrae e Costa (1989).

Este modelo de acordo com Smolka et al (2015), pressupõe a possibilidade de uma personalidade replicável em diversos países e diferentes culturas, apresentando cinco variáveis universais: extroversão, agradabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura à nova experiência. Todavia, há muita controvérsia em relação à esta questão e à esta universalidade da personalidade.

Outro trabalho mencionado pelas autoras é o de Albert Bandura. Smolka et al (2015, p. 226) mencionam que “as ideias de Bandura e o modelo dos *Big Five*, oriundo das posições teóricas destacadas acima, integram o núcleo teórico que sustenta a proposta de avaliação das competências socioemocionais”.

De acordo com as autoras, outras linhas teóricas emergiram e se potencializaram no século XX, dentre elas a de Erik Fromm, que busca compreender o homem em sua existência social. Sua produção está na linha da psicanálise e do materialismo histórico-dialético que ressalta a interdependência dos fatores socioeconômicos, psicológicos e ideológicos. Este autor preocupa-se com os impactos da cultura na personalidade.

Para Smolka et al (2015, p. 229), as ideias de Fromm nos levam a pensar sobre as competências e habilidades socioemocionais e a indagar sobre os valores sociais, econômicos que as definem e as sustentam, assim como nos seus modos e condições de produção social.

O médico Henry Wallon (1979), também é mencionado pelas autoras. O autor teorizou sobre a formação da personalidade e do caráter, levando em conta aspectos socioculturais do desenvolvimento, com amplo conhecimento dos aspectos psicofisiológicos e, em diálogo com Freud e Marx, buscou contemplar vários campos funcionais: a afetividade, a motricidade e a inteligência.

Outras contribuições importantes mencionadas pelas autoras (SMOLKA et al, 2015) foram as de Vigotski (2006), que em seus estudos indica que o caráter é o “cunho social” da personalidade.

Diante de vários autores que estudaram a formação da personalidade humana envolvendo várias concepções e vertentes, Smolka et al (2015) concluíram que a temática necessita de mais debates, reflexões e estudos.

Com relação ao desenvolvimento do projeto “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar”: o modelo e o instrumento de avaliação em discussão”, Smolka et al (2015) comentaram sobre pesquisadores que se “contrapõem explicitamente ao fundamento do estudo: a abordagem dos *Big Five*”, conforme exposto a seguir:

Como vimos, essa abordagem, apesar de ser apresentada como consenso no campo da psicologia da personalidade, desperta muitas críticas na comunidade científica. Autores como Block (1995a, 1995b, 2001, 2010) e Boyle (1997) apresentaram argumentos contrários ao uso da abordagem fatorial que originou os agrupamentos que decorreram da síntese dos cinco fatores que descreveriam a estrutura da personalidade humana: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, ou afabilidade, conscienciosidade e estabilidade emocional. Em vários de seus textos, Block se manifesta francamente contrário à utilização desse construto – *Big Five* – como base para a elaboração de instrumentos de medida para avaliar o desenvolvimento de crianças em formação e critica estudos que tentaram essa via. (SMOLKA et al, 2015, p.230).

Boyle apud Smolka et al (2015, p. 230), descreve a personalidade como mutável, o que contradiz a ideia de um modelo que identifique traços (os quais pressupõem estabilidade).

Outro aspecto controverso que as autoras destacaram é:

[...] o a-teoricismo da abordagem. Já na década de 1990, Briggs (1992) e Eysenck (1993) levantam essa questão. Briggs argumenta sobre a falta de especificidade dos *Big Five*, que seria decorrente do seu empirismo. Block (2010) radicaliza ao afirmar que a análise fatorial deveria servir para confirmar e iluminar sugestões, mas estas devem proceder de considerações teóricas e epistemológicas e não

de uma técnica estatística. A proliferação de modelos que admitem diferentes números de fatores, traços e dimensões, parece confirmar a falta de consenso em relação a quais e quantos seriam os fatores capazes de descrever a personalidade humana. (SMOLKA et al, 2015, p. 227).

Além desse aspecto, as autoras citaram outros estudos que apontam dificuldades na utilização do instrumento:

[...] outros estudos como o de Toomela (2003) apontaram dificuldades na sua utilização, ao revelar, por exemplo, que uma estrutura coerente de personalidade emergia apenas em amostras cujos indivíduos apresentavam altas taxas de escolaridade formal, levantando dúvidas quanto ao suposto caráter genético das cinco dimensões.

Smolka et al (2015) ainda mencionam que:

A crítica de Block (2010) aponta aos próprios termos que compõem os *Big Five*, pela variedade de significados que carregam, pela ampla possibilidade de interpretações a que se prestam e pela carga valorativa que incorporam. Os valores que perpassam os termos que supostamente descrevem a personalidade de modo neutral constituem, de fato, um grande problema: não se pode descartar uma eventual dificuldade dos indivíduos respondentes para identificar-se, no caso da utilização de instrumentos autodescritivos, como portadores de características socialmente não desejadas, como, por exemplo: não ser amável, não ser disciplinado ou organizado etc. Nesse sentido e apesar da sua popularidade, os *Big Five* têm sido criticados por terem-se tornado normativos ao invés de descritivos e por ignorar o viés cultural e o evidente conjunto de valores presentes no construto, que faz com que certos traços sejam considerados como positivos e outros como negativos. (YEE, 2005) apud SMOLKA et al, 2015, PÁG. 231).

Neste sentido, as autoras argumentam que os instrumentos derivados do construto *Big Five* são amplamente questionados e estão longe de representar consenso na comunidade científica.

As considerações realizadas até este momento mostram que existem amplas discussões na literatura em relação ao tema. Existem autores mais simpatizantes da proposta das competências socioemocionais, elaborando até mesmo formas de mensuração, e outros que indicam a falta de clareza e de consenso.

Tendo como premissa que as competências socioemocionais estão presentes em documentos obrigatórios e orientadores da educação no Brasil, Base Nacional Comum

Curricular, conseqüentemente, no cenário escolar para os gestores e professores, acredita-se que essa temática requer mais debates no contexto educacional.

Este presente estudo pretende contribuir com este debate, mas a partir de outra perspectiva. Sua questão central não se assenta na discussão da validade e da confiabilidade das competências. Sua centralidade insere-se no contexto escolar, com o foco na compreensão dos entendimentos de gestores (Assistentes Pedagógicos) sobre as competências socioemocionais. Neste sentido, espera-se trazer novos elementos para contribuir com o tema no contexto escolar.

### **2.3 Base Nacional Comum Curricular: As competências gerais e as competências socioemocionais**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Trata-se de um documento normativo que orienta as escolas brasileiras à elaboração do currículo considerando suas especificidades locais e regionais (BNCC, 2017, p. 7).

A BNCC tem como embasamento vários marcos legais: a Constituição de 1988, a LDBEN/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (éticos, políticos e estéticos).

Há expectativas de que a BNCC seja um documento para auxiliar a superar a fragmentação das políticas educacionais, possibilite o fortalecimento do regime de colaboração e seja balizadora da qualidade da educação. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que se constitui também os direitos de aprendizagem (BNCC, 2017, p. 7).

Mostrando-se alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a BNCC traz as seguintes proposições:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013) (BNCC, 2017, p. 7).

De acordo com Menezes:

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é iniciativa do atual governo, nem do anterior. É política de Estado desde a Constituição nacional de 1988, passando pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e pelo Plano Nacional de Educação e, de certa forma, precedida há duas décadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi recentemente promulgada, depois de diferentes versões submetidas a debates, em um processo de elaboração acompanhado pelo Conselho Nacional de Educação e por entidades que representam nacionalmente dirigentes estaduais e municipais de educação (MENEZES, s. d., p. 7-8).

Apesar de o autor supracitado apontar que a elaboração da BNCC foi fruto de debates, há alguns autores (CASSIO, 2019) que abordam alguns pontos controversos da forma como ela foi elaborada.

A respeito da BNCC, Cássio (2019, p. 13) também argumenta:

A Base é, antes de tudo, uma política de centralização curricular. Alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos, a BNCC para a Educação infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017.

Com relação aos *rankings*, Cássio faz os seguintes apontamentos:

Nos últimos anos, países asiáticos como Singapura, Hong Kong e Japão têm liderado os rankings do Pisa nas áreas de leitura, matemática e ciências naturais, seguidos por nações ocidentais como Finlândia, Estônia, Canadá e Suíça. Diante de uma avaliação que compara países tão diferentes, fica a pergunta sobre como cada um deles alcançou posições de destaque nesses rankings. Para quem crê na mística dos indicadores, a resposta está nas boas experiências internacionais, que deveríamos aproveitar e replicar por aqui. Para quem se preocupa com aquilo que os indicadores não são capazes de aferir, talvez não seja pensando nos problemas da Austrália – e copiando as suas políticas de currículo – que faremos avançar a educação no Brasil (CÁSSIO, 2019 p. 19).

O autor alerta para o fato de que é preciso considerar outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento educacional, para além dos indicadores de proficiência.

Ainda com relação à discussão sobre a BNCC, Cássio (2019, p. 19) indica que:

Diversas entidades científicas da educação vêm criticando a BNCC desde a sua primeira versão, avaliando que as discussões curriculares anteriores a 2015 no âmbito do MEC foram abandonadas em favor da visão avaliacionista e alheia ao que se passa nas escolas.

A BNCC teve três versões, Cássio (2019) argumenta que uma das diferenças mais notáveis entre a segunda e a primeira versão foi a reincorporação da pedagogia das competências em que se basearam, nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro apontamento do autor merece destaque:

Ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é econômica (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Conforme foi possível abordar, a BNCC foi alvo de várias discussões, todavia ela foi aprovada e atualmente se constitui em um documento oficial e obrigatório no Brasil. A Base traz Competências gerais que para Menezes (s. d., p. 13.):

[...] são direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos a todos os estudantes ao longo de sua Educação Básica, ou seja, providos a todos, indiscriminadamente. O sentido do termo “Competência” é múltiplo, pois implica a mobilização de conhecimentos e valores, que se concretizam no que se denominará “Habilidades”, também de múltiplo sentido, pois serão a um só tempo cognitivas, práticas e socioemocionais, para enfrentar questões de toda a ordem, como as sociais, produtivas, ambientais e éticas.

Na BNCC, o conceito de competência é definido como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 9).

Conforme foi mencionado, para a BNCC o conceito de competência está relacionado à mobilização de conhecimentos e habilidades e, conforme exposto, visa a resolução de problemas da vida cotidiana e no mundo do trabalho.

As competências gerais da BNCC estão atreladas a:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
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 criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências 8, 9 e 10 da BNCC, abordam as competências socioemocionais, a partir do conhecer-se, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Em relação, por exemplo, à resolução de conflitos, vários pesquisadores têm buscado compreender esta temática. Eles buscam entender as ações educativas que favoreçam a intervenção nos conflitos interpessoais de forma a propiciar a busca da autonomia.

Leme (2004) mostrou um estudo que analisou três formas de os alunos brasileiros resolverem conflitos interpessoais: agressivas, submissas e assertivas. Para a autora:

No primeiro estudo foram apresentadas aos alunos descrições de situações sociais – envolvendo provocação, perda, frustração – e alternativas que

contemplavam cada uma das formas de resolução para verificar a tendência de escolha de cada estudante. A maior parte dos participantes escolheu prioritariamente a resolução de tipo assertivo o que de acordo com Leme (2004) mostra que alunos brasileiros são sensíveis desde muito cedo a perceber condutas que são consideradas socialmente desejáveis na resolução de conflitos interpessoais.

Sastre e Moreno (2002) realizaram um estudo sobre a resolução de conflitos e a aprendizagem emocional, conforme mencionado no capítulo de referencial teórico.

## 3 A PESQUISA

### 3.1 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa está centrada na abordagem qualitativa. Esta pesquisa é, ao mesmo tempo, caracterizada como exploratória, pois tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Gerhardt e Silveira (2009) apresentaram alguns apontamentos da pesquisa qualitativa: oposição ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências; orientações teóricas e busca de dados empíricos; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores; hierarquização das ações de escrever, compreender e explicar; precisão nas relações entre o global e o local de um determinado fenômeno e a objetivação do fenômeno.

De acordo com Minayo (1994, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a autora supracitada existem diferenças entre as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, para ela:

A diferença entre qualitativo - quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatística (MINAYO, 1994, p. 22)

De acordo com Minayo (1994), o conjunto de dados extraído de ambas as abordagens se complementam, pois o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições.

Para a mesma autora essas contradições se concentram no:

[...] grande embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza. Há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de “ciências” ao campo social. Há os que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 1994, p. 11).

Para Flick (2013), os pesquisadores qualitativos podem escolher os participantes de forma proposital para integrar pequenos números de casos relevantes para a pesquisa. Para o autor, a pesquisa qualitativa está envolvida em três abordagens:

Ela visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes (ex., o que significa para os entrevistados experienciar seus estudos universitários como um fardo?). Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco (p. ex., quais são os aspectos inconscientes ou os conflitos básicos que influenciam a experiência do estresse por parte do estudante?). É menos relevante estudar uma causa e o seu efeito do que descrever ou reconstruir a complexidade das situações. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido (p. ex., uma teoria ou hipótese já existente) do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. (FLICK, 2013, P. 24).

Neste contexto da abordagem qualitativa, o objetivo geral deste estudo está atrelado a analisar os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos, do ensino fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais.

Como objetivos específicos pretende-se analisar as diretrizes presentes no Documento Curricular de Santo André sobre as competências socioemocionais; analisar os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos da rede municipal de Educação de Santo André sobre as competências socioemocionais por meio de sessões reflexivas; conceber um curso de formação para gestores escolares.

A presente pesquisa teve duas fases. A primeira fase foi constituída por uma análise documental a partir das leituras do Documento Curricular de Santo André, que foi

homologada recentemente (2019). Aqui procurou-se analisar as diretrizes presentes no Documento Curricular de Santo André sobre as competências socioemocionais.

Na segunda fase, a partir da utilização das técnicas da pesquisa colaborativa, foram realizadas sessões reflexivas com Assistentes Pedagógicos do Ensino Fundamental das Unidades Escolares.

### **3.2 Fases da Pesquisa**

Neste estudo, de natureza qualitativa baseado na análise de documentos e na pesquisa colaborativa, duas fases foram realizadas para atender aos objetivos propostos. Ou seja, para compreender os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos e as diretrizes presentes no Documento Curricular de Santo André sobre as competências socioemocionais.

### **3.3 Fase 1: Análise documental**

Essa fase foi constituída por uma análise documental, a partir da análise do Documento Curricular da rede de ensino de Santo André. Este documento traz as diretrizes relacionadas às competências gerais. Ele foi construído baseado na BNCC.

Para Bardin (1977), a análise documental está associada à “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. (BARDIN, 1977, p. 45).

Para Ludke e André (1986), a análise documental apesar de:

[...] pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Para Garcia (2019), a análise de documentos no campo da educação, aquela em que se avaliam os currículos, os planejamentos de professores, a documentação dos

cursos, entre outros, necessita de uma avaliação crítica, considerando a história da educação brasileira, as lutas por uma escola mais justa e para todos.

Na análise do documento foram buscados elementos relacionados às competências socioemocionais, a partir das seguintes questões:

- O documento traz indicações sobre as competências socioemocionais?
- Como tais indicações aparecem no texto?
- Existem diretrizes sobre as competências para as escolas?
- Existem diretrizes sobre as competências para os professores?
- Existem referências a outros documentos como a Base Nacional Comum Curricular?
- Há no documento referências sobre: abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional?

Esse roteiro se constitui em um guia para o trabalho, todavia considera-se que na leitura do documento outras questões podem surgir, pois a análise documental é uma abordagem indutiva de análise dos dados.

### **3.4 Fase 2: Pesquisa Colaborativa**

A seleção desta metodologia prendeu-se ao fato de se buscar responder o problema desta presente pesquisa, por sua complexidade, a partir da colaboração e do diálogo entre a pesquisadora e alguns Assistente Pedagógicos da rede municipal de Santo André.

Para Bandeira (2016, pág. 68-69) o trabalho em colaboração constitui:

[...] abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa por meio da reflexão crítica na explicitação da unidade teoria-prática. Entendemos que, se a contradição, a luta de contrários é a fonte central do desenvolvimento da matéria e da consciência do ser humano, em decorrência, não nos contrapomos de modo radical aos termos “entre teoria e prática”, visto que, ao admitirmos que no movimento exista repouso relativo dos objetos, dos processos e dos fenômenos, consequentemente, a relação estabelecida pode intervalar o referido movimento.

Na proposta colaborativa, os participantes são coprodutores do conhecimento criado. Trata-se de uma abordagem metodológica que tem sido adequado para os objetivos Mestrados Profissionais em Educação. De acordo com André (2017, p. 106), este tipo de pesquisa enfatiza:

[...] a necessidade de envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos.

Para Bandeira a pesquisa colaborativa significa:

Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar (BANDEIRA, 2016 p. 25).

Para Bandeira (2016, p. 71) esta modalidade de pesquisa:

[...] pressupõe: a abertura ao outro, a plasticidade dos conceitos, o saber ouvir, a partilha, a negociação do conflito, e a compreensão. Isso desencadeará o caminho, que pode ser diversificado; e a caminhada sempre compartilhada. Logo, tanto participantes quanto pesquisador se mantêm em desenvolvimento, sendo o progresso de ambos. (BANDEIRA, 2016, P.71)

Para Ibiapina (2016, p. 48) no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva.

Em relação aos procedimentos metodológicos e práticos da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) indicou que diversas estratégias colaborativas podem ser utilizadas. Entre elas, Ibiapina sugere a organização de “sessões reflexivas”, de caráter formativo e investigativo, que foram adotadas nesta pesquisa.

Neste presente estudo foram realizadas três sessões reflexivas a fim de analisar os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos da rede municipal de Educação de Santo André, do ensino fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais.

### 3.5 As sessões reflexivas

Para Ibiapina (2008, p.96), a sessão reflexiva “é o lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática, questionando e pedindo esclarecimentos sobre as escolhas feitas”.

As discussões coletivas que ocorrem ao longo das sessões reflexivas são o principal aspecto na pesquisa colaborativa. São momentos fundamentais para a ligação da teoria com a prática pedagógica, possibilitando aos envolvidos de se verem a si próprios, aos colegas e as crianças numa prática reflexiva de questões coletivas cotidianas.

Para Ibiapina (2008, p. 56), sobre as sessões “[...] Nesse sentido, as ideias são compartilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética”.

Para a mesma autora supracitada:

Em síntese, o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que, para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir. (IBIAPINA, 2008, p. 18).

A sessão reflexiva pressupõe participantes ativos, reflexivos, que pensem sobre sua prática. Já o processo de colaboração, busca ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente, as relações estabelecidas. Elas devem ser sistematizadas pelo pesquisador, com a finalidade de reconstruir, os componentes teóricos de suas práticas, visando a sua reelaboração e avaliação das possibilidades de mudança (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Neste presente estudo, foram realizadas três sessões reflexivas (APÊNDICE B), a partir de um roteiro que envolveu um ciclo de quatro etapas de questionamentos: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Devido ao distanciamento social, da pandemia COVID-19, as sessões foram realizadas por meio de reunião remota (ferramenta Google Meet). Após o consentimento de todos os participantes, as reuniões foram gravadas. O quadro 4 a seguir mostra as datas em que foram realizadas as sessões reflexivas:

**Quadro 4 - Cronograma das sessões reflexivas**

Sessão	Duração	Participantes
1ª – 02/09/2020	1h12m04s	Abertura com o Orientador ( Prof. Paulo, Deise ( pesquisadora) cinco Assistentes Pedagógicos
2ª - 22/09/2020	1h09m43s	Deise e cinco Assistentes pedagógicos
3ª- 30/09/2020	1h04m51s	Deise e cinco Assistentes pedagógicos

**Fonte:** Elaboração da autora.

As sessões fluíram com as seguintes questões geradoras:

- O que vocês entendem por competências socioemocionais? Se puderem deem alguns exemplos.
- De que maneira vocês enxergam/percebem o trabalho socioemocional na sala de aula? Dê exemplos
- De que maneira estão presentes no documento curricular da cidade ou no Projeto Político Pedagógico?
- De que maneira avaliar/acompanhar o trabalho realizado com as competências socioemocionais?
- Como vocês trabalhariam com os professores?

Para as sessões, houve a apresentação do projeto pelo orientador da pesquisadora, Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia, que fez a abertura da primeira sessão reflexiva explicando um pouco da pesquisa e da metodologia escolhida. Foram apresentados slides (APÊNDICE C) com perguntas disparadoras para ação colaborativa e trechos de vídeos intencionais para discussão ou fechamento da sessão.

Como já mencionado anteriormente as sessões foram gravadas e muitos trechos transcritos, com o consentimento dos pesquisadores-colaboradores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (ANEXO A).

As transcrições foram realizadas pela pesquisadora, sendo importante ressaltar que, alguns códigos foram utilizados para identificação dos participantes, tais como: P- para pesquisadora e Participante 1, 2, e assim por diante, para os Assistentes Pedagógicos.

Para compreender o perfil dos Assistentes Pedagógicos foi elaborado um roteiro (APÊNDICE A), coletando informações sobre:

- Sexo;
- Idade;
- Moradia;
- Estado civil;
- Formação, inicial e continuada;
- Experiência;
- Carga horária de trabalho semanal.

As escolas de Santo André, de Ensino Fundamental, anos iniciais, foram selecionadas a partir do critério de amostra intencional. Ou seja, foram escolhidos os cinco Assistentes Pedagógicos (as), que poderiam contribuir com este presente estudo.

De acordo com Gil (2002):

Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados numa pesquisa-ação (GIL, 2002, p. 139).

Adota-se então como critérios para seleção dos Assistentes Pedagógicos as seguintes questões:

- O Assistente Pedagógico tem de estar na mesma escola por, pelo menos, dois anos;
- Ter formação em Pedagogia.

Em relação a esses critérios, entende-se que eles são relevantes para assegurar uma coleta de informações mais ampla e que contribua para a resolução do problema desta pesquisa.

As reuniões com os Assistentes Pedagógicos do município de Santo André foram autorizadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) desse município, conforme resolução 466/12. O CEP é um órgão de caráter consultivo e deliberativo que tem por finalidade a avaliação e acompanhamento dos projetos de pesquisas envolvendo seres humanos realizados no território de Santo André. Assim, após apresentação e aprovação pelo Comitê, foram realizadas as sessões reflexivas com os Assistentes Pedagógicos pelo Google Meet<sup>2</sup> e conduzidas pela própria pesquisadora.

### 3.6 Análise dos dados

Com base em Minayo (1992) apud Gomes:

Podemos apontar três finalidades para essa etapa: Estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social (MINAYO, 1992 apud GOMES, 1994, p. 69).

Minayo (1994) também esclarece que o trabalho com categorias também pode ser utilizado em pesquisa qualitativa. As categorias, segundo a autora são empregadas para se estabelecer classificações, agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Para a realização da análise dos documentos e discursos das sessões reflexivas, foi utilizada a análise de conteúdo. Flick (2013, p. 137-138) indicou que este tipo de apreciação dos dados ocorre quando o primeiro passo se caracteriza por definir o material a ser analisado, as informações importantes. O segundo passo atrela-se à realização de uma avaliação da situação em que os dados foram coletados. Os passos seguintes

---

<sup>2</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Meet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet)

associam-se à análise das informações, a partir da categorização e da interpretação desses dados.

Para Bardin (1977, p. 95), a análise de conteúdo compõe-se de três fases que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para esta autora, a pré-análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” a partir de três questões: a seleção dos documentos, a formulação dos objetivos e a elaboração dos indicadores para a realização da análise. Quanto ao tratamento dos resultados, a mesma autora afirma que o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos”.

Franco (2012, p. 21) indicou que a mensagem traz um significado e um sentido, revelando sua importância. Para a autora, “toda análise de conteúdo implica em comparações contextuais”.

### **3.7 Público-alvo**

Neste presente estudo o público-alvo foi formado por Assistentes Pedagógicos de algumas escolas da rede Municipal de Santo André. Todos os participantes foram selecionados pelo critério de amostra intencional.

#### 4 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ

Santo André<sup>3</sup> é um município brasileiro situado na região do Grande ABC, com outros sete municípios . A cidade foi fundada por João Ramalho, imigrante português em 8 de abril de 1553. Para contar brevemente a história do município é preciso retomar a história do Brasil colonial.

Devido às riquezas minerais, em especial ouro e prata, pois essas eram moedas correntes no início do século XVI, a coroa portuguesa apresentava um grande interesse pelas terras que hoje denominam-se região do Grande ABC.

A partir de 1530 Portugal reforçou a colonização das costas brasileiras. Martin Afonso de Souza foi enviado para as terras brasileiras com o objetivo de fundar vilas para fortalecer o litoral. Participou também dessa história, João Ramalho, português que representava, na ocasião, uma porta de entrada para o contato com os índios e para a colonização, pois ele conhecia algumas tribos e conseguia se comunicar com elas.

A busca por metais impulsionou as entradas para o interior e a vila foi se desenvolvendo. Porém, dificuldades de subsistência e de proteção fizeram com que a Vila de Santo André fosse transferida para São Paulo de Piratininga em 1560, através de proposta do padre Manoel da Nóbrega ao Governador Geral Mem de Sá. A partir de então, Santo André deixou de existir enquanto unidade administrativa, passando a ser um bairro de São Paulo. A região passou por um período de estagnação, tornando-se local de passagem entre o Porto de Santos, a capital e o interior.

Em 1561, grande parte das terras foram atribuídas como sesmaria a Amador de Medeiros. Em 1637 boa parte dessa sesmaria foi repassada à ordem de São Bento, concebeu-se a fazenda São Bernardo. A fazenda São Caetano também foi outra área importante de domínio dos beneditinos.

---

<sup>3</sup> Fonte e Adaptação: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/historia>

A fazenda São Bernardo produzia gêneros alimentícios e a fazenda São Caetano fabricava tijolos e artefatos de cerâmica. Essas fazendas foram compradas pelo estado em 1870.

Antes disso, porém, ao redor da fazenda São Bernardo foi se criando um pequeno núcleo urbano, que mais tarde iria garantir a criação do município de São Bernardo.

No contexto da modernização em meados do século XIX outro fator importante foi a instalação da ferrovia nas proximidades do Rio Tamanduateí, visando a melhoria do transporte de produtos agrícolas do interior para o porto de Santos, em especial o café que estava sendo produzido em larga escala.

Em 1889, foi criado o município de São Bernardo, sob a marca da industrialização, utilizando, predominantemente, a mão de obra de imigrantes. Este município abrangia toda a região do Grande ABC.

As indústrias que se instalavam na nova cidade eram em geral ligadas à produção química, têxtil e de móveis. Além disso, foram surgindo pequenos negócios como carpintarias, funilarias, sapatarias, barbearias, pequenas pensões e restaurantes, que foram dando uma feição mais urbana à região. Nesse contexto ressurgiu o termo Santo André, nomeando o distrito criado em 1910 e que compreendia áreas próximas à Estação.

A expansão industrial remonta ao final do século XIX e caracterizou-se por muito tempo por um misto de produção industrial e artesanal. As primeiras indústrias foram a Tecelagem Silva Seabra & Cia, conhecida também como Fábrica Ypiranguinha por estar sediada na região conhecida por esse nome. Foi inaugurada em 1885 e produzia brim de algodão. Esta indústria operou até a década de 1970.

Outra tecelagem instalada ainda no século XIX foi a Bergman, Kowarick & Cia que iniciou suas atividades em 1889 e fabricava casemiras. A primeira fábrica de móveis foi a Companhia Streiff de São Bernardo, inaugurada em 1897 e produzia, principalmente, cadeiras.

Além disso, outras tecelagens menores foram se instalando no início do século XX, como a Fiação e Tecelagem Santo André (1908), a Fábrica de Tecidos de Algodão (1920), a Fábrica de Tecidos São Geraldo (1926), o Jutifício Maria Luiza Ltda. (1933) entre outras. Essas empresas eram, em sua maioria, pequenos empreendimentos

gerenciados por seu proprietário. Todas já desapareceram, principalmente por não conseguirem se impor às inovações tecnológicas, após a década de 1950.

Outras, porém, fundadas nesse mesmo período acabaram por se modernizar. Este é o caso da Companhia Chimica Rhodia S/A e a Companhia Brasileira de Seda Rhodiaseta.

O distrito de Santo André abrigava na década de 1930 várias indústrias importantes, possuía a Estação de São Bernardo por onde era transportada grande parte dos produtos produzidos na região e tinha entre seus moradores vários políticos influentes. Tal situação levou à transferência da sede do município de São Bernardo para Santo André, em 1939. Toda a região do Grande ABC, composta por vários distritos, passou, então, a ser denominada pelo nome Santo André.

No entanto, já na década de 1940 iniciaram-se vários movimentos emancipacionistas e os distritos foram tornando-se municípios. Em 1945 foi a vez de São Bernardo do Campo, em 1949 São Caetano do Sul e em 1953 Mauá e Ribeirão Pires. A partir de então Santo André passou a ter uma área de 174,38 quilômetros quadrados, contando com os seguintes distritos: Sede, Capuava e Paranapiacaba.

Na década de 1950, além dessas mudanças, outras ocorreram no que se refere à tipologia das indústrias da região. Com os investimentos estatais e o capital estrangeiro houve um crescimento no setor automobilístico, mecânico, metalúrgico e de material elétrico. Santo André passou a abrigar várias indústrias de autopeças.

Na década de 1970 houve um momento de expansão e concentração da indústria na Grande São Paulo. Foi o período denominado de "milagre econômico". Na década seguinte, o ritmo de crescimento sofreu um decréscimo, culminando com a recessão dos anos de 1980. Nos anos de 1990, a produção industrial continuou desacelerada, com os incentivos fiscais voltados para outras áreas do estado de São Paulo, além das dificuldades de transporte e o custo de mão de obra. O Grande ABC e, em especial Santo André, perdeu várias indústrias.

Hoje em dia, há um grande esforço do setor público e da sociedade para a manutenção das indústrias existentes. Além disso, tem-se observado um aumento de atividades nos setores de serviços e no comércio. O desafio do início deste século XXI

está relacionado à criação de novas alternativas para a cidade que vai se transformando, garantindo melhores condições de vida a seus moradores.

O município de Santo André está localizado na Zona Sudeste da Grande São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo. De acordo com o último censo (2010), o município tinha 676.407 habitantes. Em 2020, a população estava estimada em 721.368 pessoas (IBGE, 2021).

Com relação ao território, a cidade apresenta 95.9% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 82.2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 43.7% deles vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

Em 2018, o salário médio mensal de trabalhadores formais era de 3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 33.6%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 64 de 645 já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 200 de 5570 no ranking.

Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, a cidade tinha 30.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 371 de 645, dentre as cidades do estado, e na posição 4579 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

A cidade tinha, no ano de 2018, um PIB per capita de R\$ 40.489,21.

Sua área territorial é de 175,782 km<sup>2</sup> e pode ser vista no mapa ilustrado abaixo:

**Figura 1** – Mapa do município de Santo André



Fonte: Google Maps (2020).

#### 4.1 Dados educacionais de Santo André

Em relação aos dados educacionais, a cidade alcançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2017. A tabela abaixo traz os dados do IDEB desde 2009:

**Tabela 1 – Evolução do IDEB de 2009 à 2017**

	APRENDIZADO	FLUXO	IDEB
<b>2009</b>	5,44	0,94	5,1
<b>2011</b>	5,70	0,94	5,4
<b>2013</b>	5,78	0,96	5,6
<b>2015</b>	6,40	0,97	6,2
<b>2017</b>	6,56	0,97	6,4
<b>2019</b>	6,49	0,97	6,3

Fonte: INEP 2020.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2018, o município de Santo André tinha 49 escolas que atendiam as etapas do Ensino Fundamental regular nos anos iniciais.

A taxa de escolarização de 6 à 14 anos de idade é de 97,4%. Comparando a outros municípios no país sua posição é 3079 de 5570, com relação ao Estado de São Paulo é 466 de 645. A rede contava com 17,081 alunos matriculados nesta etapa de ensino de acordo com o Censo de 2018.

#### 4.2 O Coordenador Pedagógico/Assistente Pedagógico

A figura do professor coordenador pedagógico surge em meio às transformações ocorridas na educação entre as décadas de 1970 à 1990, entre inovações educacionais voltadas para projetos diferenciados e mudanças educacionais.

O Coordenador Pedagógico, no caso deste presente estudo, o Assistente Pedagógico, público-alvo desta pesquisa, não possui cargo efetivo no município de Santo André, o profissional exerce a função após ser aprovado em processo seletivo, exercendo assim a função gratificada. Em Santo André o nome adotado é de Assistente Pedagógico (AP).

Para Vasconcellos (2011), o Coordenador Pedagógico é:

[...] o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento. O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir.

O Assistente Pedagógico é um profissional da escola que atua em várias atividades principalmente as que envolvem o fazer pedagógico. É requisitado para atendimento às famílias, professores e alunos, analisar questões pedagógicas e administrativas entre outras demandas.

De acordo com Christov (2008), a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço de professores, a partir dos encontros propiciados pela escola.

No artigo intitulado “O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas” de Vera Maria Nigro de Sousa Placo et al (2012), as autoras discutem a função do coordenador pedagógico na escola na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Para realizar essas reflexões e discussões as autoras basearam-se em uma pesquisa realizada em algumas escolas nas cinco regiões brasileiras. A pesquisa revelou que a função de coordenador pedagógico era ocupada por mulheres, com idade entre 36 e 55 anos, casadas e que tinham filhos. A maioria formada em Magistério do 2º grau e com graduação em Pedagogia.

As autoras relatam que é necessário voltar a atenção para esses profissionais específicos dentro da escola, que não tem recebido investimentos, principalmente no âmbito da formação, como é o caso do coordenador pedagógico (PLACO ET AL, 2012, P. 758). Alertam que o investimento realizado pelo governo para implementar propostas, formações, não avançam devido ao fato de que necessitam de mediação dentro da escola que poderia ser assumida pelo coordenador pedagógico.

Na pesquisa constatou-se também que os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Além disso, os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a forma de ingresso, função e atribuições etc. (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011).

As autoras também argumentam que investir na formação de professores é imprescindível e um dos caminhos para a educação de qualidade, mas que também é necessário investir na formação do coordenador pedagógico que assume o papel de formador na escola onde atua.

De acordo com PLACCO (2013, p. 759):

Há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil.

As autoras supracitadas também abordam um estudo realizado pela Fundação Victor Civita em 2011, sobre uma experiência realizada na cidade de Nova York com relação à importância de um mediador nos processos escolares dentro da escola e que tiveram resultados significativos em educação. Esse estudo enumera estratégias adotadas pelo sistema público que fizeram a diferença nas transformações dos resultados da educação: apoio presencial ao professor e coordenação de pais foram dois aspectos que receberam destaque e correspondem à atuação semelhante ao de coordenador pedagógico.

No Brasil, as autoras argumentam que, por vezes, o coordenador pedagógico em geral tem remuneração semelhante a de um professor, mas com excesso de atribuições e condições precárias de trabalho.

Com relação às atribuições do coordenador pedagógico as autoras mencionam que, embora os dispositivos legais das redes estudadas na pesquisa prescrevam o papel da coordenação, na prática o profissional acaba assumindo muitas atribuições:

Evidencia-se, na pesquisa, que o excesso de atribuições, por parte da legislação, do diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na atuação que seria específica do coordenador pedagógico, primeiro, porque ele reconhece que essas atribuições são importantes e tende a tomá-las para si e, segundo, porque tem de integrá-las às dimensões históricas da profissão, as suas dimensões pessoais e mesmo as suas condições profissionais. Entendemos que duas forças atuam nesse processo: as características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e as ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico, por instâncias muitas vezes distantes da escola, que exercem grande poder sobre os educadores. PLACCO et al, 2012, p. 766).

Com relação à formação inicial e continuada dos coordenadores, as autoras alertam para o fato de que é necessário considerar as especificidades da função e repensar quem será responsável pela formação desse profissional, qual instância, já que não há formação específica para este e grande parte dos cursos são voltados à docência e prática dos professores.

Por fim, ressalta-se que a tarefa do coordenador pedagógico é muito complexa, pois exige participação, parcerias, pesquisa e reflexão sobre a prática. Tal situação, portanto, exige formação específica.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados deste estudo são apresentados em duas etapas. Primeiramente, são mostrados os dados das análises realizadas sobre o Documento Curricular da rede de ensino de Santo André.

Na segunda etapa são apresentados os dados das sessões reflexivas (três sessões), envolvendo cinco Assistentes Pedagógicos (as), onde foi possível refletir e discutir de maneira colaborativa acerca da temática deste estudo.

### **5.1 Fase 1- Análise documental**

O Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (DCRMSA, 2019) está organizado em três volumes. O primeiro volume apresenta a Concepção de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, a Avaliação Institucional, a Avaliação de Sistema e os participantes do processo de elaboração do Documento Curricular.

O volume dois apresenta Abordagens Pedagógicas, ligadas à concepção de Educação Básica, princípios norteadores da ação educativa para Educação Infantil e Ensino Fundamental, o trabalho na perspectiva dos Campos de Experiências (Educação Infantil), Currículo e Avaliação na Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental – áreas do conhecimento e componentes curriculares, Currículo e Avaliação no Ensino Fundamental.

O volume três apresenta a organização da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Abordagens Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Concepção da rede, componentes curriculares, profissionalização, currículo e avaliação na EJA.

Durante o ano de 2017, a Secretaria de Educação de Santo André promoveu alguns debates envolvendo representantes de vários segmentos da educação com o objetivo de elaborar uma proposta curricular para o município. As creches e as unidades escolares organizaram momentos de estudos com orientação da secretaria de educação durante as reuniões pedagógicas semanais, com o objetivo de definir a concepção de educação que fundamentaria o trabalho pedagógico.

Conforme excerto a seguir, a concepção alinou-se ao fundamento sócio-histórico-cultural:

Ao longo do ano de 2017, a SE de Santo André, com o grupo de profissionais atuantes nas Unidades Escolares da Rede, buscou explicitar qual concepção se configuraria como parâmetro das ações educativas para o trabalho pedagógico. Após o processo de discussão e estudos, encontros entre representantes dos grupos de docentes, momentos de síntese, consenso aos anseios manifestados pelas/os docentes e, à luz da legislação vigente, alinou-se a concepção sócio-histórico-cultural. A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsky (1896-1934) no campo da Psicologia e do desenvolvimento, considerando o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural (DCRMSA, 2017, p.).

Após a definição da concepção de educação, também houve momentos de estudos sobre o currículo. Os Assistentes Pedagógicos fizeram um levantamento dos planejamentos das creches e das unidades escolares para estudo e sistematização dos conteúdos essenciais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Foram organizados grupos de trabalho com representantes de creches e de unidades escolares para discutirem o que era essencial para cada etapa, tendo como referência a BNCC e outros documentos oficiais. Durante as reuniões pedagógicas semanais também foram realizados estudos teóricos sobre o tema.

No ano de 2019, o documento curricular do município de Santo André foi analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da senhora Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de nº 9.723/2015 de 20 de julho de 2015, meta 7, estratégia 7.2.

Ao analisar o Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (2019) volume 1, foi possível identificar referências a respeito do aspecto lúdico nas práticas pedagógicas, tanto na etapa da Educação Infantil como no Ensino Fundamental, aspecto que pode favorecer o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças, de acordo com o trecho a seguir:

Segundo pesquisa realizada por Frenham (2016), no que diz respeito ao aspecto lúdico, é possível encontrarmos diferentes autores (SANTOS e CRUZ, 1997; HUIZINGA, 1938/2001; CARNEIRO, 2003; AZEVEDO e BETTI, 2014; ROCHA, 2005; KISHIMOTO, 2008; RETONDAR, 2011) abordando pontos

referentes ao lúdico e/ou à ludicidade, a partir de diferentes terminologias: dimensão lúdica, aspecto lúdico, função lúdica, atividade lúdica; relacionando sua importância no processo de humanização e **desenvolvimento social, afetivo e cognitivo**<sup>4</sup>. O termo “lúdico” advém da palavra latina ludus, que se refere a jogo, divertimento e recreação. “[...] Entretanto, de acordo com a literatura que aborda o assunto, tal definição pode ser ampliada, considerando o termo “ludicidade” como um processo dinâmico e comum às situações em que o lúdico esteja presente, pois ele é um componente da dimensão humana [...]” (FRENHAM, 2016, p.31 (DCRMSA, 2019, p.15).

Com relação ao aspecto lúdico apresentado no Documento Curricular volume 1, ao se propor os jogos com regras, algumas habilidades socioemocionais estão envolvidas, tais como: aprender com prazer, a motivação, engajamento social e o respeito.

Abed (2014) indica que:

O brincar, em si mesmo, é uma atividade promotora de desenvolvimento humano, como demonstram muitos autores. A clareza dos objetivos de sua utilização em sala de aula e das intervenções mediadoras a serem realizadas otimiza enormemente o potencial da situação lúdica, transformando-a em um poderoso recurso pedagógico que desenvolve habilidades, tanto nos alunos quanto nos professores (ABED, 2014, p. 95)

De fato, o brincar, a brincadeira, leva as crianças e jovens a desenvolverem algumas habilidades socioemocionais. Pode-se aprender, prazerosamente, sobre as regras sociais, culturais entre outras questões.

Em relação à organização dos conteúdos, o Documento Curricular (2019) indica que é preciso trabalhar os conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinais conforme trecho a seguir:

Considerando a formação integral e integrada é imprescindível pensarmos os conteúdos não como um fim em si mesmo, mas como um meio para que os sujeitos possam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos presentes na realidade. Mello (2014) explica que os conteúdos disciplinares precisam ser tratados como elementos mediadores voltados às diferentes aprendizagens. Sendo assim, acreditamos ser necessário abranger os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998) (DCRMSA, 2019, p.18).

---

<sup>4</sup> Grifo da autora.

A formação integral pressupõe o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças e dos jovens nos âmbitos pessoal, interpessoal, social e profissional. Neste sentido, há uma aproximação em relação a este tipo de formação e o desenvolvimento de algumas habilidades socioemocionais.

No Documento Curricular volume 2 (2019), no capítulo intitulado Abordagens Pedagógicas para Educação Infantil e Ensino Fundamental ligadas à concepção de educação básica na rede Municipal de Ensino – no item 2 Visão de Ensino Fundamental -, são mencionados alguns fundamentos e princípios das (DCNEFs) conforme trecho a seguir:

[...] são elencados fundamentos e princípios pertinentes à referida Etapa da Educação Básica, a saber: (I) fundamentos com base nos direitos à educação de qualidade, assegurando uma formação cidadã, garantindo a promoção de aprendizagens significativas, com usufruto dos bens sociais, culturais, científicos e de forma equitativa; (II) princípios de caráter ético, político e estético que balizem as ações pedagógica (DCRMSA,2019, p. 15).

A partir destas indicações, o Documento menciona que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental deve-se buscar o desenvolvimento do trabalho com as crianças voltado para os seguintes princípios:

- *Dos princípios éticos*, procura-se desenvolver na criança a sua autonomia. Para isso, é importante assegurar a manifestação dos desejos, interesses, curiosidades, bem como valorizar a interação como forma de ampliação de saberes e desenvolvimento das relações humanas;
- *Dos princípios estéticos*, busca-se garantir que a sensibilidade, a ludicidade, a criatividade e a diversidade façam parte do trabalho;
- *Dos princípios políticos*, pretende-se que a educação favoreça o exercício da cidadania como forma de participação social e política. Assim, acredita-se em um Ensino Fundamental que proporcione às crianças uma educação para a integralidade do sujeito, atendendo-as e respeitando-as em suas individualidades, com práticas que desenvolvam as diferentes linguagens, proporcionando situações que ampliem conhecimentos, oportunizando bases para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico (DCRMSA, 2019, p. 15).

Nessa perspectiva, a educação envolve tanto os aspectos cognitivos como os aspectos socioemocionais. As competências socioemocionais e cognitivas estão interligadas e ao levarmos em consideração esses aspectos estamos caminhando para superar a visão histórica a respeito da cisão entre razão e emoção. É preciso que haja

um equilíbrio, uma reflexão sobre a temática nas escolas, embasamento teórico e trocas de experiências envolvendo o tema.

Desta forma, os princípios indicados no Documento Curricular trazem indicações para o desenvolvimento de algumas habilidades socioemocionais. Todavia, essas são muito gerais e necessitam do entendimento sobre as habilidades para que sejam compreendidas com profundidade e detalhes.

O Documento Curricular, volume 2, aborda além dos aspectos cognitivo, social e físico, o aspecto afetivo, indicando:

[...] acredita-se em um Ensino Fundamental que proporcione às crianças uma educação para a integralidade do sujeito, atendendo-as e respeitando-as em suas individualidades, com práticas que desenvolvam as diferentes linguagens, proporcionando situações que ampliem conhecimentos, oportunizando bases para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico (DCRMSA, 2019, p.15).

A indicação de espaços e oportunidades para o desenvolvimento afetivo parece bem significativa, pois entrelaça-se com as emoções e com as habilidades socioemocionais.

O Documento traz alguns outros princípios que se atrelam às habilidades socioemocionais:

- Garantia de direito à infância, até os doze anos de idade, conforme a Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando que os aspectos do cuidar se mantenham juntamente aos do educar, não desconsiderando a ludicidade;
- Investimento no desenvolvimento global das crianças, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais. (DCRMSA, 2019, p.16).

Indicações a respeito da consideração da formação da criança em sua integralidade, que constam no Documento Curricular, incluindo as questões do afeto, estão de acordo com estudiosos sobre o assunto (SASTRE; MORENO, 2002; MAHONEY; ALMEIDA 2007; ABED 2014). Esses autores demonstraram o quanto os aspectos afetivos, as emoções, estão presentes na vida, na escola e nas interações.

A elaboração do Documento Curricular foi baseada nas indicações da BNCC (2017), e em outros documentos oficiais que o fundamentam para o trabalho na Educação Básica.

A BNCC traz as indicações referentes às competências gerais e as competências socioemocionais. As competências socioemocionais apresentadas na BNCC atrelam-se à/ao: autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

Durante a leitura e a análise do documento curricular (2019) foi possível verificar que existem referências para o trabalho com as competências socioemocionais. Essas foram encontradas a partir das indicações dos aspectos lúdicos, dos jogos, como também os aspectos afetivos e da formação integral.

Todavia, as indicações presentes no documento apenas tangenciam o tema e não traz referências explícitas a respeito das competências socioemocionais para o trabalho nas escolas. O documento indica que é preciso que cada escola considere suas realidades locais e o público atendido, compondo a caracterização no Projeto-Político-Pedagógico. Neste caso, corre-se o risco de cada unidade escolar interpretar o fenômeno de sua forma e, até mesmo, não interpretar e não desenvolver nas crianças essas competências.

## **5.2 Fase 2 – Pesquisa colaborativa - Sessões reflexivas com Assistentes Pedagógicos (as)**

### **5.2.1 Perfil dos Assistentes Pedagógicos (as)**

As informações apresentadas sobre o perfil dos participantes estão divididas em três (3) categorias: I Informações Pessoais; II Informações de Formação Acadêmica; III Informações Sobre a Carreira.

O perfil dos(as) cinco APs participantes desta pesquisa, em relação ao sexo, encontra-se na tabela 2:

**Tabela 2 - Sexo dos Assistentes Pedagógicos**

Sexo	Total
Feminino	4
Masculino	1

Neste estudo participaram quatro Assistentes Pedagógicas do sexo feminino e um do sexo masculino.

Na tabela 3 é apresentada a distribuição dos Assistentes Pedagógicos em relação à Idade:

**Tabela 3 - Idade dos Assistentes Pedagógicos**

Idade	Mínima	Máxima	Desvio padrão
	36	51	6,30

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quanto à idade dos participantes da pesquisa verifica-se que a mínima é de 36 anos e a máxima 51 anos.

Em relação à cidade onde os participantes moram, a tabela 4 sintetiza os dados:

**Tabela 4 - Moradia dos Assistentes Pedagógicos**

Santo André	2
São Bernardo do Campo	1
Mauá	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Quanto à moradia dos participantes da pesquisa verifica-se que dois moravam em Santo André e dois em Mauá.

Em relação à formação dos APs, a tabela 5 mostra os dados:

**Tabela 5 - Formação dos Assistentes Pedagógicos**

Magistério	2
Licenciatura Plena em Pedagogia	5
Pós- graduação Lato Sensu	5

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Os participantes deste presente estudo eram formados, em sua maioria, em Licenciatura Plena em Pedagogia e todos tinham algum tipo de Pós- graduação Lato Sensu.

Em relação ao tipo de Instituição de Ensino Superior, a tabela 6 mostra os dados:

**Tabela 6 - Tipo de Instituição de Ensino Superior**

Pública	-
Privada	5

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Podemos observar que todos os participantes da pesquisa realizaram o curso superior em Instituição privada.

A tabela 7 traz informações sobre a forma de realização do curso superior:

**Tabela 7- Forma de realização do curso superior**

Presencial	4
Semipresencial	-
À Distância	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Ao observarmos os dados da tabela 7, verifica-se que quatro participantes fizeram o curso de ensino superior de forma presencial. Um participante cursou Pedagogia à distância.

A tabela 8 traz as informações sobre a área temática do curso de pós-graduação *lato sensu*:

**Tabela 8 - Área temática do curso de pós-graduação *lato sensu***

Gestão Educacional	1
Alfabetização e Letramento	3
Educação Infantil	2
Psicopedagogia	3
Educação Especial	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A maioria dos participantes deste presente estudo tinham pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia entre outros.

A tabela 9 traz as informações sobre a distribuição dos Assistentes Pedagógicos em relação ao tempo que atua na função:

**Tabela 9 - Tempo que atua na função**

Número de participantes	Tempo mínimo	Tempo Máximo
5	3	12

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

A maioria dos participantes deste presente estudo tinham tempo mínimo na função de 3 anos e tempo máximo de 12 anos.

A tabela 10 revela informações sobre tempo que atua na função nessa Unidade Escolar:

**Tabela 10 - Tempo que atua na função nessa Unidade Escolar**

Número de participantes	Tempo mínimo	Tempo Máximo
5	3	8

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

O tempo mínimo na função na unidade escolar era de 3 anos e o tempo máximo de 8 anos.

Todos esses dados foram organizados pela pesquisadora de acordo com as informações advindas dos participantes do estudo.

Em síntese, os participantes deste estudo são quatro mulheres e um homem, moradores das cidades do Grande ABC Paulista. Todos possuem Licenciatura Plena em Pedagogia e ao menos uma pós-graduação *lato sensu*. A maioria realizou o curso superior em Instituição privada, de forma presencial, possuíam pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento, bem como Psicopedagogia, tinham tempo mínimo na função de 3 anos e máximo de 12 anos e tempo mínimo na função na unidade escolar

de 3 anos e máximo de 8 anos. Trata-se de uma demanda particular de profissionais que atuam na rede de ensino de Santo André.

### **5.3. Os entendimentos dos (as) Assistentes Pedagógicos (as)**

As análises realizadas, a partir dos dados das sessões reflexivas, possibilitaram a criação de algumas categorias, possibilitando compreender os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais. São elas: acolhimento, emoções e sentimentos, motivação, lúdico e resolução de conflitos. Essas categorias foram assim separadas para ampliar as análises e estudos, mas é necessário considerar que elas estão imbricadas e interrelacionadas.

#### **5.3.1 Primeira categoria: O Acolhimento**

Na categoria acolhimento, os relatos revelaram alguns entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais e que precisam ser considerados durante a interação professor-aluno. Os aspectos afetivos, as individualidades e as necessidades das crianças foram abordadas durante alguns relatos.

A participante A relatou que é preciso:

Olhar um pouquinho para a criança, para as suas habilidades, para a sua multiplicidade de valores, para as suas características e quando a gente pensa nisso, para um pouquinho de olhar para as demais competências (conteúdos) somente. Quando a gente pensa no emocional da criança, que trabalho é esse que eu vou fazer, que características são essas que a criança tem. É aquilo que a gente falou um pouquinho de pensar na individualidade de cada ser humano (Participante A).

De fato, é preciso ter o foco na criança e olhar não somente para as competências cognitivas, que são importantes, mas também para as de caráter emocional. Cada criança tem sua individualidade e precisa ser vista de forma única.

Outra participante (B) também relata sobre o acolhimento e as individualidades:

Acho que vem ao encontro do que a gente vem discutindo nos encontros com professores sobre a infância, se a gente olhar as infâncias hoje não se fala de uma infância somente. Porque nós não temos um tipo de criança que vem de um

único contexto. A escola tem aquela diversidade de cultura, de história que eles trazem, de como eles vivem essas propostas que são feitas na escola, que a gente fala dessas vivências vão ser experiências diferentes para cada um por conta de tudo isso. Significados são diferentes e a gente tem olhado sim para esses aspectos (Participante B).

A fala desta profissional é reveladora, pois reforça a questão das individualidades das crianças e a necessidade de múltiplos olhares para elas no contexto escolar e da sala de aula.

A participante D relatou que as questões emocionais permeiam as relações e que é preciso considerar que em diferentes contextos as crianças podem estar passando por diferentes situações, que as preocupam, e isto pode influenciar a questão da aprendizagem.

Para esta profissional:

[...] essa questão socioemocional que está presente a todo momento seja aqui na periferia na escola que eu estou, com várias turmas por período, na escola central também, sempre estará presente, lidar com essas situações, como atingir esse aluno que chega na escola, em várias situações em que o professor tenta propor atividade e a criança está pensando lá na família que está passando por dificuldades na sua casa (irmão no orfanato, pai que está recluso) entre tantas questões. Muitas vezes a gente não imagina com a idade como professora o que uma criança com menos de 10 anos o tanto que ela já presenciou, tanto que ela já viveu ali, coisa que a gente nem imagina eles chegam relatando (Participante D).

A participante D complementa ainda que não há como a criança deixar suas preocupações e necessidades de lado e focar na aprendizagem. Assim, cabe ao professor e a escola acolher suas emoções.

Acolher suas necessidades e emoções, no contexto escolar, não significa deixar a criança fazer somente o que deseja, mas também, estabelecer limites é uma necessidade importante.

Para a participante D é essencial considerar as emoções, pois:

[...] muitas vezes a criança passa uma situação difícil em casa, que não tem como deixar essa situação lá e aprender o conteúdo em sala de aula. Então, a professora já conhece cada criança e ali naquele momento se ela ver que tem algo diferente ela vai perceber e vai se aproximar e tentar procurar atender, e fazer com que aquela criança coloque essa situação emocional, o que ela está vivenciando, dialogando com o professor. A criança não vai conseguir focar ali no conteúdo que o professor está passando preocupada com alguma situação

familiar que esteja passando. Na escola que estou, região periférica, a gente sempre vivencia uma situação assim, uma discussão, separação, em alguns casos o pai está recluso, e a criança vem para a escola sem interesse em aprender. Os professores têm buscado trazer o aluno junto dele para de alguma forma trabalhar o conteúdo, buscando estratégias diferentes para atingir a criança, muitas vezes giz e lousa apenas, não serão suficientes para ensinar (Participante D).

Para esta profissional o vínculo é fundamental para as questões de ensino e aprendizagem. De fato, sobre a relação (vínculo) entre professor-aluno Abed (2014, p. 17) menciona que “a questão que se coloca não é mudar drasticamente a realidade da sala de aula, mas sim ampliar a ação pedagógica para além da mera transmissão de conteúdos”. A autora continua indicando que é preciso ir além, a abrir a escuta e o olhar para melhorar a qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino-aprendizagem.

Neste sentido pode-se considerar outras estratégias de ensino como, por exemplo, o uso dos jogos e das brincadeiras durante as aulas, pois motivam as crianças durante o processo de aprendizagem, tornando o ambiente prazeroso e despertando os sentimentos de alegria. Acolher a criança e exercitar a escuta de suas necessidades são aspectos importantes. De acordo com a Almeida (2005) “vou acolher porque é uma forma da criança poder aprender”.

Mahoney e Almeida (2005), a respeito do acolhimento esclarecem que:

Acolhimento é importante em qualquer idade: acolhimento da criança e do jovem pelo grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas, professores, acolhimento do professor pela direção, pelos seus pares, pelo seu entorno, pelos seus alunos. A sala de aula-uma oficina de relações- é/não é um espaço de acolhimento (ALMEIDA et al, 2007, p 25).

Ainda para as autoras supracitadas a respeito do ensino-aprendizagem é necessário no processo de aprendizagem satisfazer “as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor” (ALMEIDA et al, 2005, p.25).

Outra participante (A) referiu-se ao acolhimento das crianças com deficiência:

Refletindo sobre os nossos alunos com deficiência, até que ponto essa inclusão acontece e não acontece, tivemos momentos na escola que os alunos estavam

inteiramente nas mãos dos AIES (Agente de Inclusão Escolar) e estagiários. E então, foi feito um trabalho em conjunto, conversa, exemplo, estar junto. Ora o professor fica com o grupo todo, ora com a criança, ora a criança precisa de um momento específico ali com o AIE, com estagiário, os planos de trabalho para essa criança junto com a professora Assessora de educação inclusiva, e com todo esse percurso a criança vai se sentindo acolhida pelo grupo de colegas também. As crianças se sentem pertencentes aquele grupo e as crianças responsáveis pelo todo do grupo é muito legal muito mesmo. Temos “N” deficiências na escola e é muito legal o trabalho do professor com a criança, dos amigos no dia a dia, mas tivemos todo um processo de amadurecimento de tudo isso (Participante A).

A participante B também relata a respeito do acolhimento das crianças em relação aos colegas com deficiência:

Eu acho muito bonito o jeito como as crianças acolhem, isso é deles. Conheço uma menina que a irmã está na rede. Ela me relatou que tem uma criança na sala da irmã com deficiência física. E então, ela questionou a irmã sobre o porquê que ela nunca contou, e a irmã respondeu: Por que eu tenho que te falar? Para ela é normal, todo mundo é igual, qual o problema. Isso é muito bonito (Participante B).

Esses relatos ilustram que as questões do acolhimento e as necessidades das crianças precisam ser consideradas no contexto escolar. O trabalho envolvendo o acolhimento das necessidades deve ser intencional e inerente ao planejamento das práticas pedagógicas, como também é necessário compreender e considerar que o ser humano deve ser visto em sua integralidade (aspectos cognitivos, social, interpessoal, pessoal, afetivo).

De fato, a BNCC (2017) traz de forma clara esta questão da realização de uma educação integral:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

As análises desta categoria, acolhimento, mostram que os participantes já tinham certo entendimento sobre as competências socioemocionais. Neste caso, observou-se que foram indicadas nas falas, algumas referências da competência de número 9 da BNCC, que se refere, entre outras questões, ao acolhimento (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). Todavia, ressalta-se que tal entendimento era muito mais intuitivo do que em forma de uma ação sistematizada da escola ou do professor.

### **5.3.2 Segunda Categoria: Emoções e sentimentos**

A literatura aponta (ABED, 2014) que é preciso considerar as crianças, na escola, em sua integralidade, todos que convivem no ambiente escolar têm emoções e estabelecem vínculos.

No contexto das sessões reflexivas, a participante A indicou que:

Durante o planejamento a gente trabalhava junto com os professores do 5º ano que trabalharam um projeto de cartas, as crianças escreviam cartas uns para os outros, escreviam cartas para a professora e ela foi fazendo esse trabalho com cartas. Em alguns momentos ela falava para os alunos escreverem nesse relato de vocês, nessas cartas, o que vocês estão sentindo o que vocês querem contar para o professor ou guardar para você mesmo, mas você quer registrar isso que você tá vivendo esse sentimento, e então algumas crianças dentro desse projeto de cartas foi relatando fatos da sua vida, entendeu? Foi aí que a professora começou a enxergar um pouquinho, todo esse acontecimento com a criança (Participante A).

Neste exemplo pode-se observar que a proposta didática envolve além da produção textual (escrita de cartas), mas também a questão da expressão do sentimento e os relatos de suas vivências. Um exemplo de como uma proposta pode envolver os aspectos cognitivos e emocionais.

A mesma profissional (participante A) também indicou que:

Lá no “Projeto saber integral” o professor de teatro foi trabalhando essa questão do corpo mesmo, da expressão, então tinha momento que ele trabalhava alguns temas. E então, a criança depois ia relatando o que ela tinha sentido no que ela tinha pensado o que ela tentou expressar e aí a gente foi fazendo essas junções entendeu”. A partir das características socioemocionais vamos partir para o nosso trabalho. Quando a gente pensa no ciclo de alfabetização, isso vai facilitar nas demais etapas seguintes. Nas formações durante as reuniões a gente fala o tempo todo, eu não consigo trabalhar a minha sala de aula da mesma forma com todos os alunos, eu posso trabalhar a mesma atividade, posso sim trabalhar, mas formas individuais, associar emocional e social dele, vou ter que olhar para o indivíduo então um pouquinho isso (Participante A).

Abed (2014) indica que a aprendizagem do mesmo tema pode ser estimulada de diferentes modos, variando e integrando diferentes “rotas de acesso”. Para a autora a ação pedagógica revestida dessa preocupação não apenas contempla as diferentes formas de aprender dos alunos, como também enriquece o próprio objeto do conhecimento de múltiplos sentidos.

Outra participante (B) também realizou uma reflexão sobre a questão dos sentimentos:

Aqui a gente tem pensando desde o ano passado que eu estou aqui na escola, a gente tem feito esse trabalho na educação infantil falando sobre a importância deles nomearem os sentimentos, porque é algo que as crianças muitas vezes não sabem dizer o que sentem a gente cresce depois sem saber dizer o que sente. Sem saber lidar com esse momento. A partir dessa questão da Interação da brincadeira dos Campos de experiência foram abrindo possibilidades de pensar primeiro com as professoras da educação infantil, algo mais pontual na qual elas tivessem essa escuta com as crianças, inclusive uma das observações que a gente faz nos relatórios é se eles nomeiam de fato, se eles sabem falar sobre o que eles sentem, essas questões às vezes que eles não estão mesmo num dia bom, não é porque são crianças que eles têm o tempo todo essa energia. É preocupação com as crianças que não interagem não brincam não se socializam é algo muito forte na educação infantil que a gente trabalha então o tempo todo cuidando disso, tentando descobrir com as famílias, e a gente sempre descobre que tem questões emocionais, questões familiares que refletem diretamente nas crianças aqui na escola (Participante B).

No relato da participante B, a preocupação envolvendo o trabalho com as emoções ocorre desde a Educação Infantil. Ela relata um trabalho sério e intencional que deve envolver as famílias. De fato, no processo educacional escola e família devem atuar juntas para o desenvolvimento integral dos alunos.

A respeito do trabalho envolvendo os sentimentos no Ensino Fundamental a participante B relata que:

No ensino fundamental é algo mais pontual de cada professor que fica meio que implícito, a gente sabe que essas questões são importantes e os professores têm o olhar, veio agora na cabeça, você problematizando, ouvindo as meninas fazendo essa fala, a gente fala muito da roda de conversa, mas talvez a gente nunca pensou ali no momento de escuta para isso, (sentimentos) (Participante B).

Observa-se na fala desta profissional que o processo de olhar para as emoções e para a afetividade dos alunos é algo que cada professor realiza à sua maneira. Não é descabido supor que alguns não tenham este olhar. Todavia, Mahoney e Almeida (2007), a partir das contribuições de Henry Wallon a respeito da afetividade, indica que é importante compreender a dimensão afetiva e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. As emoções e sentimentos estão presentes em todos os momentos da vida, e o grande desafio do professor é enxergar o aluno em sua totalidade. De acordo com as autoras a afetividade refere-se à:

[...] Capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole (ALMEIDA et al, 2007, p. 17).

A participante D relata que a criança não vai conseguir focar no conteúdo que o professor está passando se estiver preocupada com alguma situação familiar ou outro tipo de conflito que esteja vivendo. Tal situação induz à reflexão de que é importante para o professor a escuta e o acolhimento para, entre outras questões, a criação de vínculo. As emoções e os sentimentos estão presentes durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para Abed (2014, p. 21), a aprendizagem humana é relacional e com muitas interações. “Portanto, as habilidades de qualidade social também são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para aprender, é necessário estabelecer vínculos saudáveis entre o ensinante, o aprendente e os objetos do conhecimento”.

Por fim, a participante C relata que trabalhar com o emocional dos professores não tem sido uma tarefa fácil, mencionando esse aspecto devido ao contexto da pandemia

do Covid19 e as aulas em ambiente remoto. Há muitas dúvidas, inseguranças e resistências relacionadas à forma de propor atividades remotas.

Neste contexto, alguns professores estão utilizando propostas mais lúdicas, enquanto outros continuam ofertando atividades, de forma remota, da mesma forma que faziam em sala de aula.

As análises desta categoria, emoções e sentimento, também revelam que os participantes já tinham algum entendimento de que as emoções são parte das competências socioemocionais e que elas são importantes para a aprendizagem escolar. As falas indicaram algumas referências da competência de número 8 da BNCC (conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas).

### **5.3.3 Terceira Categoria: Motivação**

Em relação à categoria motivação são relatadas as contribuições dos participantes, considerando a utilização de estratégias em sala de aula que colaboram para promover a motivação das crianças. Em alguns relatos durante as sessões reflexivas a participante C mencionou sobre o seu trabalho, envolvendo jogos e brincadeiras alguns anos atrás, como também o trabalho envolvendo a escuta e acolhimento das crianças.

Para esta profissional (participante C):

Há alguns anos, relato que as aulas eram todas pensadas no sentido de motivar as crianças com a presença de histórias do lúdico. As intenções eram sempre motivar os alunos, tornar as aulas prazerosas, trazer a brincadeira a ludicidade e trazer os ensinamentos (Participante C).

De fato, o processo de brincar é relevante para todos os seres humanos, por isso, é primordial que as crianças recebam atenção e tempo, de acordo com sua etapa de desenvolvimento e a fase em que se encontram.

Desde as épocas mais remotas, o homem se expressa pelo corpo, por meio do brincar, da brincadeira, do jogar, que são criações do ser humano e formas de

passatempos recreativos, mesmo que sob regras e definições, que exigem certas habilidades. Nesse contexto, desde que se entende por essa definição, jogar ou brincar são maneiras do homem buscar respostas às suas ansiedades, além de proporcionar uma grande distração e interação com o meio.

Brincar ou jogar são ações que atuam no campo psicológico na criança, atividades que mostram sua personalidade. No jogo, os pequenos aprendem sua cultura e o meio social o qual estão inseridos.

O ato de brincar possibilita o desenvolvimento da autonomia às crianças e possibilidades de conhecer o outro e o meio, ou seja, os significados da cultura. De fato, com o jogo a criança adquire gradativa autonomia e responsabilidade para tomar decisões e seguir regras com consciência.

Outra participante (A) relata um projeto realizado em algumas escolas da rede municipal envolvendo o teatro. Ela indicou que este tipo de atividade contribui para o desenvolvimento das crianças, pois envolvem a questão corporal e a cooperação, conforme relato a seguir:

O Projeto Saber Integral também ajuda nesse trabalho socioemocional. Os professores ficam com um número menor de crianças e elas tem um “link” bem legal com a professora da sala de aula. Nesse projeto há oficinas de Teatro, valoriza o trabalho com o outro, a cooperação, trabalho com o corpo, para o outro participar tenho que dar espaço, isso ajuda muito (Participante A).

De fato, as crianças têm o direito ao movimento e a expressão e podem fazê-los de diferentes formas. Neste contexto, é importante que tenham oportunidades para tal, a partir do teatro, da música, dança ou brincadeiras. Tais atividades possibilitam à elas conhecerem suas características físicas, seus gostos, interesses, suas sensações e frustrações.

A participante D relatou, durante as sessões, a respeito da motivação em sala de aula:

Os professores organizam as aulas utilizando jogos, trabalham com os agrupamentos para que as crianças avancem na hipótese de escrita, projeto de leitura, os maiores do 4º ano leem para a educação infantil, professores estão sempre pensando em propostas diferentes (Participante D).

Almeida (2005) já havia enfatizado a questão de que é relevante propor situações de aprendizagem prazerosas para as crianças, aquelas que elas podem ficar mais livre para aprenderem, de fato, o que é necessário.

A participante C, a respeito da motivação no contexto da pandemia do Covid19 e do ensino remoto, relata que:

O que tem dado certo é quando vamos planejar as propostas no coletivo, eu sei que temos que trabalhar Português, Matemática, mas como levo esse conteúdo de uma forma mais prazerosa?... utilização de vídeos, temos discutido muito isso para que as crianças não se desmotivem.

Para Abed (2014), promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais significa atuar na motivação das crianças a partir de:

[...] ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os ensinantes e com os objetos do conhecimento, engajando-se com a situação de aprendizagem, revestindo os conhecimentos de sentidos pessoais, mas sem perder a dimensão dos significados adotados pela cultura, posicionando-se criticamente, com seriedade e compromisso, aprofundando, enriquecendo e ampliando o arcabouço de saberes da sociedade (ABED, 2014, p. 71).

Nesse sentido, a mediação do professor precisa ocorrer antes, durante e depois das propostas. As observações precisam ser realizadas de forma individual e em grupo. É necessário realizar questionamentos direcionados às crianças com o intuito de provocar avanços e reflexões.

Brito (1989) apud Moran et al (2015, p. 33) indicou que a aprendizagem depende da motivação profunda, se é intrínseca ou extrínseca. “Na intrínseca, a pessoa não depende de controle externo, de premiação ou punição. Na extrínseca, o indivíduo depende de reforços externos: nota, remuneração e medo”.

Desta forma, quando os alunos são motivados, a aprendizagem se torna mais significativa e com sentido:

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes (MORAN et al,2015, p. 33).

Conforme exposto nos relatos desses participantes das sessões reflexivas, percebeu-se que eles reconhecem os jogos, as oficinas de teatro, as brincadeiras e o projeto de leitura como elementos motivadores e, de certa forma, como parte das competências socioemocionais. De fato, essas são estratégias para trabalhar o conteúdo de forma mais prazerosa.

#### **5.3.4 Quarta Categoria: O Lúdico**

Embora esta categoria, o lúdico, traga algumas reflexões já realizadas nas anteriores, ela também traz algumas informações mais detalhadas e, diretamente, atreladas ao jogo.

A respeito da ludicidade, a participante C relata que é possível perceber o trabalho envolvendo o lúdico como estratégia para aprendizagem nas turmas de alfabetização (crianças entre 6 e 8 anos de idade). Nas turmas maiores, a questão do lúdico, o jogo, já não tem muita ênfase. A participante relata também que esse trabalho depende do professor, uns são mais simpatizantes outros não.

Esta profissional, participante C, ilustra a categoria ludicidade:

Depende do professor. Percebo que alguns profissionais são mais rígidos com relação aos conteúdos e outros são mais acolhedores. É possível perceber o trabalho socioemocional no ciclo de alfabetização com os pequenos por meio dos temas geradores (interesse das crianças), esses projetos geralmente consideram o lúdico (Participante C).

Essa participante mencionou ainda que este tipo de trabalho visa sempre motivar os alunos, tornar as aulas prazerosas, proporcionar a brincadeira e a ludicidade e trazer os ensinamentos.

O participante E também relata que o trabalho com relação à ludicidade não é unanimidade e nem todos os professores levam em consideração, ainda predominam práticas e metodologias mais tradicionais que recorrem à aula mais expositiva, giz e lousa.

Todavia, Abed (2014), a respeito do lúdico, indica que se trata de atividades:

[...] promotoras de desenvolvimento humano, como demonstram muitos autores. A clareza dos objetivos de sua utilização em sala de aula e das intervenções mediadoras a serem realizadas otimiza enormemente o potencial da situação lúdica, transformando-a em um poderoso recurso pedagógico que desenvolve habilidades, tanto nos alunos quanto nos professores (ABED, 2014, p.94).

Para a mesma autora, o jogo, a utilização de recursos lúdicos, necessita ter objetivos claros além do caráter prazeroso:

Ao utilizar os recursos lúdicos e artísticos, é importante não perder o caráter de prazer que a atividade pode proporcionar, ao mesmo tempo em que deve ser garantido o status de “recurso pedagógico” através da mediação do professor, com objetivos claros, planejamento cuidadoso e intervenções intencionais para desencadear as aprendizagens esperadas (ABED, 2014, p. 128-129).

A participante D relata que os professores organizam as aulas utilizando jogos. Ao falarmos de competências socioemocionais, as atividades lúdicas favorecem seu desenvolvimento por meio da cooperação, respeito (pois a criança precisa esperar a sua vez e a vez do colega), aprender a ganhar, perder (lidar com a frustração) e o entusiasmo.

A respeito do jogo Abed (2014) indica que:

O jogo é um recurso que simula situações da vida real, pois há uma série de semelhanças que aproximam a situação lúdica com os contextos do dia a dia: ter um objetivo, dispor de recursos, planejar e executar ações para atingir metas, atuar segundo os limites impostos pelas regras de convivência etc. (ABED, 2014, p.99).

Macedo et al (1997, p. 139-140) fazem as seguintes reflexões sobre os jogos:

Como precisar a importância do jogo na escola? Como pensar o jogo na construção do conhecimento? Gostaria de recordar, uma vez mais, que a função eterna da escola é instrumental, ou seja, os adultos mantêm os filhos na escola visando aos futuros cidadãos que estes deverão tornar-se. Frequentamos a escola para aprender a ler, escrever, fazer cálculos; porque as profissões adultas necessitam desses conhecimentos. Mas, para a criança essa função instrumental da escola é muito abstrata; teórica; tem um sentido adulto, por vezes muito distante dela. Já o conhecimento tratado como um jogo pode fazer sentido para a criança. Não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo. Isso pode ser interessante, mas nesse momento não é o que se está defendendo. Trata-se de analisar as relações pedagógicas como um jogo, em que os jogadores não têm consciência de que estão jogando, e de que fazem, muitas vezes, um mau jogo, contra o conhecimento. A escola propõe exercícios, mas lhe tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional. Ensina convenções, símbolos, matemáticas, línguas, etc., são também jogos cujas regras nós ensinamos de forma esvaziada e portanto sem valor.

Com o lúdico as crianças vivenciam experiências e têm contato com um mundo “mágico”, inventando, criando, estimulando habilidades, aumentando a curiosidade e, em especial, conquistando independência.

De acordo com Brougere (1998, p. 24):

“A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [...] Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas.”

O jogo possibilita o desenvolvimento de estratégias de ação, tomada de decisão, análise dos erros, lidar com perdas e ganhos, que são princípios fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio cognitivo. Para Piaget (1980), esses jogos provocam conflitos internos, fazendo com que as crianças encontrem resoluções para os problemas, saindo assim com o pensamento enriquecido e estruturado, lidando melhor com novas transformações, por isso o autor cita:

[...] É pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes (PIAGET, 1980, p.157-158).

Para Vygotsky (1991) é por meio dos jogos que a criança aprende a agir, tem sua curiosidade estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança. Esses são aspectos que promovem o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da interação e da concentração.

As análises da categoria lúdico indicaram que os participantes já tinham algum entendimento sobre a importância do lúdico para a aprendizagem e dentro do contexto das competências socioemocionais.

### **5.3.5 Quinta Categoria: Resolução de conflito**

A respeito da categoria resolução de conflitos, a participante B trouxe algumas considerações que envolvem as competências socioemocionais. Ela mencionou as práticas dos professores com relação à essa categoria.

Para esta profissional, a resolução de conflitos exige um “olhar” para a criança em relação ao que ela sente e, entre outras questões, é preciso escutar as crianças na hora dos conflitos e se preciso sair da sala de aula para resolver a questão.

A participante B relata novamente o trabalho dos professores envolvendo a resolução de conflitos conforme suas observações no dia a dia:

É um trabalho que acontece sim, mas com alguns professores mais evidentes, mais intencionalmente e com outros é natural porque aquilo que a gente sempre fica falando. O professor vai fazendo, sabe que tem coisas que são importantes, mas a gente não para e reflete porque a gente vai fazendo (Participante B).

Observa-se que o trabalho de resolução de conflitos acontece, mas de certa forma dissociado de um projeto sistêmico da escola. Fica claro que cada professor faz da forma que acha mais viável.

Ainda a participante B relata que:

A gente fala muito da roda de conversa, mas talvez a gente nunca pensou ali no momento de escuta mesmo para isso. Ano passado nós fizemos coisas bem bacanas, os professores fizeram trabalhos na semana envolvendo setembro amarelo um momento bem pontual e que a gente viu essa relação essa escuta aparecendo mais, ficou mais evidente, porque no dia a dia a gente sabe que essas questões são cuidadas, como eu tinha dito, quando a gente intervém ali que eles não estão se entendendo. É mais evidente em algumas práticas de alguns professores. O professor vai fazendo, sabe que tem coisas que são importantes, mas a gente não fala, porque a gente vai fazendo, professor tem essa, fazer, fazendo do professor estar o tempo inteiro agindo nessas relações (Participante B).

Observa-se novamente que muitas atividades são realizadas e que podem ser utilizadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, em geral, e para a resolução de conflitos, em particular.

A mesma profissional (B) indicou ainda que:

A gente precisa pensar mesmo como integrar isso de maneira em que eles possam usar nas situações da vida no dia a dia em que eles possam ser vistos como seres integrais mesmo. Então, acho que essa cultura que acho que precisa ser implementada, implementada não, porque ela já está ali, mas ela precisa ser mais evidenciada. Ser colocada ali, dar visibilidade para todo mundo, estamos

fazendo sim, só que vamos pensar na intencionalidade que isso pode ter (Participante B).

Pode-se observar na fala desta profissional a ausência do trabalho sistêmico em relação à resolução de conflitos, ou seja, a falta de uma cultura na escola para lidar com esta questão.

Sastre e Moreno (2002) trouxeram contribuições a respeito da resolução de conflitos em sala de aula, indicando que é preciso considerar formas de discutir alternativas para resolver os conflitos interpessoais.

Para Leme (2004, p. 371), o comportamento assertivo caracteriza-se pelo enfrentamento da situação de conflito em comportamentos “explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, porém sem apelar para qualquer forma de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios”.

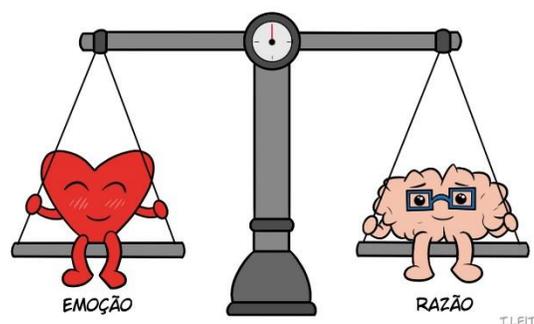
Carita (2004) em um estudo analisou a qualidade do ambiente da sala de aula como um elemento facilitador do desenvolvimento sociomoral dos jovens. Ela usou como indicador os processos de resolução de conflito nele emergentes. Neste contexto, a maioria dos alunos indicou que as ações a fim de solucionar os conflitos são protagonizadas pelos professores, ou seja, há a predominância da participação do professor nos processos de resolução, o que, segundo a autora, em termos qualitativos podem ser caracterizadas como soluções improdutivas.

As análises desta categoria, resolução de conflitos, indicaram que os participantes já tinham algumas estratégias e entendimento sobre este processo, que está associado à importância da competência de número 9 da BNCC (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.)

## PRODUTO

### CURSO DE FORMAÇÃO ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

**Mestranda: Deise Aparecida de Resende Leite**



**Orientador: Professor Dr. Paulo Sérgio Garcia**

A partir dos elementos empíricos encontrados no estudo que deu origem à Dissertação de Mestrado intitulada: O ENTENDIMENTO DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, tem-se como produto, precisamente, um curso de formação sobre o tema, advindo das análises do Documento Curricular e dos entendimentos dos Assistentes Pedagógicos acerca das competências socioemocionais, cujo conteúdo apresente aos gestores das escolas municipais de Santo André, e de outros municípios que desejem, referenciais teóricos sobre as competências socioemocionais, visando contribuir com as reflexões e ações possíveis a respeito do tema nas escolas, tendo em vista a relevância do assunto.

### **Módulo I: O que entendemos por competências Socioemocionais?**

**Objetivo:** conhecer, analisar e refletir a respeito das competências socioemocionais.

#### **Conteúdos abordados:**

- Conhecer o histórico da educação por competências no Brasil;
- Conhecimento dos principais pesquisadores e estudos a respeito das competências socioemocionais;
- Conhecer e refletir a respeito das competências socioemocionais indicadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

**Módulo II: De que maneira o trabalho envolvendo as competências socioemocionais é realizado nas escolas e quais as repercussões para a aprendizagem e interação?**

**Objetivos:** Analisar de que maneira o trabalho envolvendo as competências socioemocionais acontece nas escolas e discutir as repercussões para aprendizagem e interação.

Discutir de maneira colaborativa os desafios e possibilidades que envolvem o trabalho com as competências socioemocionais.

**Conteúdos abordados:**

- Verificação e reflexão acerca da atuação realizada pela equipe gestora e professores nas unidades escolares, analisando situações que envolvem as competências socioemocionais, refletindo a respeito dos efeitos positivos durante as interações e aprendizagem, de acordo com o referencial teórico apresentado.

**Módulo III: Diretrizes presentes no Documento Curricular da rede de Santo André**

**Objetivo:** Verificar o que o Documento Curricular da rede revela a respeito do trabalho nas escolas envolvendo as competências socioemocionais e refletir acerca das possibilidades e principais desafios de trabalho nas escolas.

Verificar as indicações de trabalho no Projeto Político Pedagógico da escola.

**Conteúdos abordados:**

- Examinar trechos do Documento Curricular da rede que indicam possibilidades para o trabalho envolvendo as competências socioemocionais na escola;
- Refletir acerca da concepção de aprendizagem;
- Averiguar a contribuição dos documentos a respeito das indicações para o trabalho socioemocional nas escolas.

**Módulo IV: Possibilidades de trabalho e trocas de experiências**

**Objetivo:** Averiguar como a análise do Documento Curricular da rede juntamente com a literatura apresentada contribuem para o trabalho envolvendo as competências socioemocionais nas escolas.

**Conteúdos abordados:**

Averiguar a contribuição do Documento Curricular da rede e da literatura na tomada de decisões para o trabalho envolvendo as competências socioemocionais;

Refletir a respeito das possibilidades e desafios de trabalho nas escolas sobre o assunto e trocas de experiências a respeito do trabalho que já ocorre nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as diretrizes, contidas no Documento Curricular da rede de ensino de Santo André, e os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos, do ensino fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais.

As competências socioemocionais trata-se de um objeto de estudo importante para a melhoria da qualidade da educação, embora no Brasil o tema tem sido ainda muito pouco pesquisado, dentro e fora das universidades.

Ao analisar as diretrizes contidas nos documentos e os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais, elementos sensíveis foram encontrados, revelando questões importantes para a rede de ensino de Santo André, para as escolas e para os professores.

De fato, as escolas devem apoiar o desenvolvimento das competências socioemocionais com intencionalidade, oferecendo mais oportunidades para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, persistência, colaboração e organização. Um dos caminhos para que tal situação aconteça é utilizar atividades a partir da singularidade de cada criança e jovem, valorizando a diversidade, conectando a aprendizagem àquilo que faz mais sentido para a vida do aluno. Personalizar experiências de aprendizagem pode auxiliar na luta contra o fracasso escolar.

O presente estudo revelou, nas análises do Documento Curricular, que algumas dimensões das competências socioemocionais são abordadas de modo superficial e estão dispersas no documento. Nesse contexto, aparecem alguns elementos que envolvem a utilização de jogos e brincadeiras, bem como o trabalho pedagógico, na perspectiva da formação da criança de maneira integral envolvendo os aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico.

Além desses elementos, existem algumas indicações para o trabalho envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Constam também no documento os objetivos gerais da BNCC que abordam as competências socioemocionais.

Neste contexto, destaca-se a necessidade urgente da elaboração de um documento norteador para o trabalho com as competências socioemocionais para as

escolas de Santo André. Com base nos resultados desta pesquisa, o documento tem de ser uma referência e precisa trazer questões básicas como, definições, informações de pesquisas, dados acadêmicos entre outros, e temas mais avançados, como sugestões de ações a serem realizadas no contexto escolar.

Esta pesquisa também mostrou, a partir da análise dos entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais, que o trabalho envolvendo as competências socioemocionais está, parcialmente, presente na escola durante as interações, nas situações envolvendo jogos e brincadeiras, durante a resolução de conflitos, no acolhimento das emoções e sentimentos das crianças, durante a escuta atenta a respeito das necessidades das crianças e nas escolhas didáticas, realizadas por alguns professores, que motivam as crianças para aprenderem de maneira significativa e prazerosa.

Os participantes deste estudo, às vezes, utilizaram outras nomenclaturas para se referirem às competências socioemocionais. Notou-se que o trabalho envolvendo o tema tem acontecido nas escolas de forma fragmentada.

Ficou evidente também que os APs conhecem apenas parcialmente o que é apresentado na BNCC (autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania) e no Documento Curricular da cidade. Tal questão parece bem comum e normal, considerando que a BNCC foi aprovada recentemente.

Desta forma, ressalta-se a necessidade da realização de estudos sobre as competências socioemocionais, de forma intencional e reflexiva. É preciso realizar formação para diretores, APs, para os professores e demais profissionais de educação sobre o tema, mas não apenas para cumprir mecanicamente o que está estabelecido na BNCC. Sugere-se também a criação de ações e iniciativas para serem utilizadas no âmbito da escola e da sala de aula. Com base nessas análises, a parte final deste estudo apresenta uma proposta de um curso de formação sobre o tema para esses profissionais, embasado pelas percepções oriundas das sessões reflexivas que foram realizadas com os Assistentes Pedagógicos de escolas Ensino Fundamental, anos iniciais, do município de Santo André.

Foi evidenciado também, a partir de alguns relatos, que as competências socioemocionais estão presentes durante as interações entre a equipe gestora e os

professores, principalmente a questão do respeito, do acolhimento, da escuta, das emoções e das situações envolvendo a empatia. Registra-se que embora exista um desejo forte de atuar nesses elementos, eles são ainda apenas tangenciados, muito provavelmente, em virtude da ausência de formação adequada para o trabalho.

Em geral, os dados mostraram que o trabalho com as competências socioemocionais ocorre nas escolas de maneira pouco intencional, superficial e disperso. Os professores realizam o trabalho conforme a necessidade do momento, não há muitas reflexões sobre a temática e nem um projeto sistêmico da escola para lidar com as competências. O foco, quase sempre, tem ficado sobre os conteúdos acadêmicos.

No contexto da pandemia do COVID-19, momento desafiador para todos, elementos das competências socioemocionais foram exacerbados e envolveram várias emoções e sentimentos, incertezas, na qual toda a equipe escolar precisou demandar esforços para atender às crianças e suas famílias da melhor forma possível, em um ambiente remoto e de certa forma mais distante. Talvez aproveitando este contexto, os profissionais possam ampliar o entendimento sobre o tema, compreendendo mais sobre a diversidade humana, reconhecendo as emoções, exercitando a empatia, o diálogo, a cooperação, buscando a resolução de conflitos e respeitando o outro, valorizando as identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

## REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como Caminho para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar de Alunos da Educação Básica**. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, fev. /mai. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002).

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007b. Disponível em: <[http://btdtd.ufg.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=57](http://btdtd.ufg.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=57)>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso editora, 2018.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica**. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Base Nacional Comum Curricular**, 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) Acesso em maio de 2020.

BRITO, Alessandra Ferreira de. **Competências socioemocionais: influência no desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul**. Dissertação de Mestrado. São Caetano do Sul. USCS. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARITA, Ana. **Conflito, justiça e cidadania**. Aná. Psicológica [online], v.22, n.1, p.259-267, 2004.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de and SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame**. Educ. rev. [online]. 2017, n.63 [cited 2020-05-29], pp.173-190. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso). ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.44451>.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC-** S.P.: Ação educativa, 2019.

CHRISTOV, Luzia Helena da Silva; **Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza *et al.* O coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo: Loyola, 2008. P. 9.

Coll, César. **As competências na educação escolar: pouco mais que uma moda e bem menos que um remédio**. Disponível em: [https://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30\\_anos/pdf\\_30/30\\_textos/10\\_C%E9sar\\_coll.pdf](https://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/10_C%E9sar_coll.pdf). Acesso em 15/04/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia de Pesquisa**. 2013. Disponível em: [www.ets.ufpb.br](http://www.ets.ufpb.br) Acesso em maior de 2020.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “**Educar para as competências do século 21**”, 2014, São Paulo. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Relatório: o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: FVC, 2011. Disponível em: [http://www.fvc.org.br/estudos-e-B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20\\_%20at.pdf](http://www.fvc.org.br/estudos-e-B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf). Acesso em: 14 abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2019. 31 – 43.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1ª ed. PIAUÍ: EDUFPI, 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html> Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades (IBGE), 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 4 mar. 2020.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura**. *Psicol Reflex Crit*, v.17, n.3, p.367-380, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. *Educere et educare: Revista de Educação*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 17 abr. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p. Disponível em: <https://doku.pub/documents/doku.pub-j0v6zd9m4xqx>

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **4 cores senha e dominó: Oficinas de jogos em uma perspectiva Construtivista e Psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky.** Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MENEZES, Luís Carlos de. **BNCC de bolso: Como colocar em prática as principais mudanças da Educação infantil ao Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

OECD. **Estudos da OECD sobre Competências para o Progresso Social o Poder das Competências Socioemocionais.** Disponível em: <http://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 12.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é viras as costas aos saberes ?.** Pátio, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov./nov. 1999. Disponível em: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html). Acesso em: 29 mar. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza *et al.* **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, Forense, 1980.

PMSA. **Anuário da cidade de Santo André 2016** – ano Base 2015. Disponível em: <<http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/381434.PDF>> Acesso em fevereiro de 2020.

RICARDO, Elio Carlos. **Discussão acerca do ensino por Competências: Problemas e alternativas**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n. 140,p. 605-628, maio/ago. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno *et al.* **Educar por competências: O que há de novo?**. 1 ed. São Paulo: Artmed, 2011. 233 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação**. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al.. *Educar por competência: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 13-63.

SANTOS, Daniel. PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 3-93, mar. 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 5 abril 2020.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. Educ. Soc., Campinas , v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

SOARES, Fabiana Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, [S.l.], p. e15, fev. 2020. ISSN 2236-4994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>>. Acesso em: 23 abr. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/2236499441843>.

SOUZA, Lúcia Helena Wulff Batista de. **O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta.** 2002. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7. Ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

## APÊNDICE A: Perfil dos Assistentes Pedagógicos



UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



**Prezado (a) Assistente Pedagógico (a):**

As informações prestadas neste questionário visam subsidiar pesquisa para o curso de Mestrado na área de Educação.

### **I – INFORMAÇÕES PESSOAIS**

1. Sexo
2. Idade
3. Cidade em que mora

### **II – INFORMAÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA**

4. Formação
5. Tipo de instituição em que você fez seu curso superior
6. O curso foi presencial, semipresencial ou a distância
7. Possui pós-graduação? Área?

### **III – INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA**

8. Tempo que atua na rede municipal de Santo André
9. Tempo que atua como Assistente Pedagógico
10. Tempo que atua como Assistente Pedagógico nessa escola

### III – INFORMAÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

1. Gostaria de saber o que você entende por competências socioemocionais?  
Se puder cite exemplos.

---

---

---

---

---

2. De que maneira vocês enxergam/percebem o trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula?

---

---

---

---

---

3. De que maneira estão presentes no PPP?

---

---

---

4. Como você trabalha/ trabalharia com os professores?

---

---

---

## APÊNDICE B: Questões para nortear a análise dos documentos



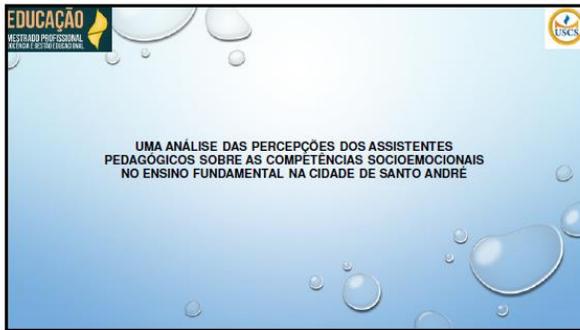
UNIVERSIDADE  
MUNICIPAL DE SÃO  
CAETANO DO SUL



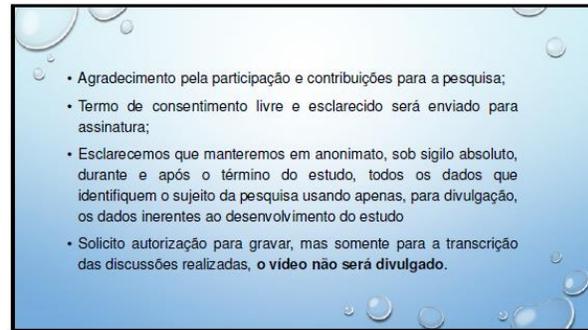
As questões serão norteadas pelas seguintes perguntas:

1. Como foi construída a proposta curricular,
2. Quem participou,
3. Em que contexto,
4. Qual a participação dos Assistentes Pedagógicos,
5. O que o documento traz em relação às competências socioemocionais,
6. Qual a abordagem,
7. Quais as indicações para as escolas.

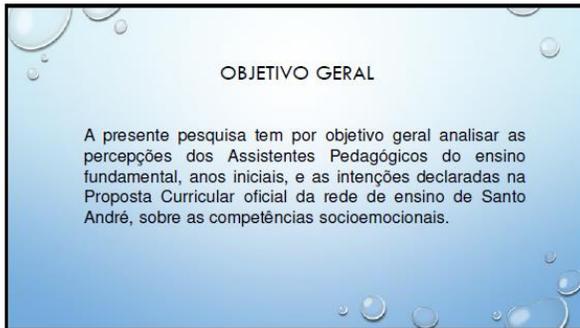
## APÊNDICE C: Sessão Reflexiva



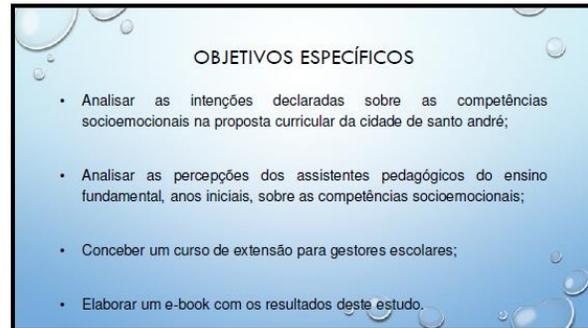
1



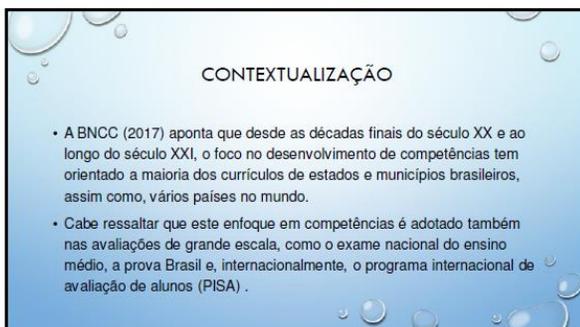
2



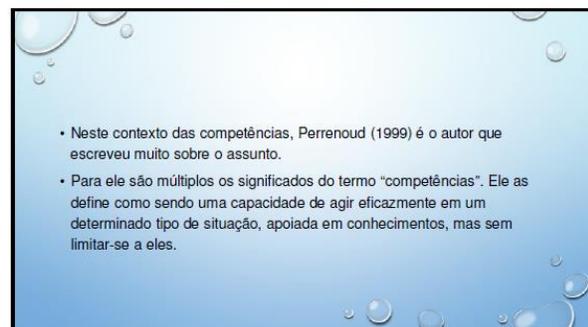
3



4



5



6

**METODOLOGIA  
PESQUISA -AÇÃO**

- A pesquisa - ação é uma modalidade de pesquisa crítica, cuja essência é a participação e o processo coletivo de reflexão. Ibiapina, 2016
- Investigar a própria ação educativa, nela intervindo;
- Na pesquisa-ação, entretanto, a colaboração significa a busca pelo consenso.
- Não se coloca a serviço de uma solução imediata, ela propõe interlocução dos atores. Thiollent, 2019.

7

**PARA COMEÇAR AS NOSSAS REFLEXÕES,  
GOSTARIA DE SABER O QUE VOCÊS ENTENDEM  
POR COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.  
SE PUDEREM TAMBÉM DAR ALGUNS EXEMPLOS**

8

Video – O que são as Competências Socioemocionais

**O que são as competências socioemocionais**

Anita Abed, Unesco

O que são as competências socioemocionais - Anita Abed

9

## ANEXO A: Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **UMA ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ASSISTENTES PEDAGÓGICOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE SANTO ANDRÉ**, sob responsabilidade da pesquisadora **Deise Aparecida de Resende Leite** e orientada pelo Professor Dr. **Paulo Sergio Garcia**, tendo por objetivo analisar as percepções dos Assistentes Pedagógicos do ensino fundamental, anos iniciais, e as intenções declaradas no documento oficial da rede de ensino de Santo André, sobre as competências socioemocionais.

Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a ser desenvolvida em três fases, quais sejam, revisão da literatura, análise documental e três sessões reflexivas com Assistentes Pedagógicos do município de Santo André.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa não apresenta riscos. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa será a produção de um E-book cujo conteúdo contemple os resultados desta pesquisa.

O (a) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem

prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora ou seu orientador o Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)**, localizado na **R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 42393217** ou ainda através do e-mail: **cep.uscs@uscs.edu.br**

### Consentimento Livre e Esclarecido

Eu \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: Santo André

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito (ou responsável)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia

**Para menores de 18 anos a autorização é assinada pelo Pai ou responsável**

**ATENÇÃO:**

**1º Em casos de pesquisa com menores ou população vulnerável, usar o texto abaixo:**

Eu (nome completo do responsável), responsável pelo(a) menor (nome completo do menor),

**2º Em casos de pesquisa com menores, além do TCLE, deve se feito um Termo de Assentimento.**