

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Instituto de Ciências Biológicas
Programa de Pós-Graduação Neurociências

Lúcia Cristina Monteiro Cruz

**CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS INTEGRADORES EM UMA ESCOLA
PÚBLICA: DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Belo Horizonte
2023

Lúcia Cristina Monteiro Cruz

**CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS INTEGRADORES EM UMA ESCOLA
PÚBLICA: DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Neurociências, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Neurociências.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares.

Belo Horizonte
2023

- 043 Cruz, Lúcia Cristina Monteiro.
Contribuições de projetos integradores em uma escola pública:
desenvolvimento das competências socioemocionais [manuscrito] / Lúcia
Cristina Monteiro Cruz. – 2023.
154 f. : il. ; 29,5 cm.
- Orientadora: Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de
Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Neurociências.
1. Neurociências. 2. Comportamento Social. 3. Habilidades Sociais. 4.
Regulação Emocional. 5. Inteligência Emocional. 6. Educação básica. I.
Tavares, Juliana Carvalho. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Instituto
de Ciências Biológicas. III. Título.

CDU: 612.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS

FOLHA DE APROVAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DE PROJETOS INTEGRADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA: DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

LUCIA CRISTINA MONTEIRO CRUZ

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em NEUROCIÊNCIAS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em NEUROCIÊNCIAS, área de concentração NEUROCIÊNCIAS BÁSICAS.

Aprovada em 20 de novembro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Ana Carolina Zuanazzi Fernandes

Instituto Ayrton Senna

Prof. Claudio Lucio Mendes

UFLA

Profa. Janice Henriques da Silva Amaral

UFMG

Profa. Carmen Elvira Flores Mendoza Prado

UFMG

Profa. Juliana Carvalho Tavares - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 20 de novembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Carmen Elvira Flores Mendoza Prado, Professora do Magistério Superior**, em 21/11/2023, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Carvalho Tavares, Professora do Magistério Superior**, em 21/11/2023, às 14:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janice Henriques da Silva Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 21/11/2023, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Zuanazzi Fernandes, Usuária Externa**, em 26/11/2023, às 19:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudio Lúcio Mendes, Usuário Externo**, em 23/12/2023, às 06:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2800794** e o código CRC **21EFD8E7**.

*À minha avó, Maria Honorata Baptista (in
memoriam), meu exemplo de coragem e
amor inesgotável.*

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Senhor, por guiar meus passos, conceder-me força e coragem para enfrentar os desafios desta jornada.

Agradeço profundamente à minha avó, Maria Honorata (in memoriam), e ao meu padrinho, Aloísio, por terem me ensinado os valores da humildade e por serem meu porto seguro. Eles acreditaram no meu potencial e foram uma influência fundamental em minha vida, moldando o melhor que há em mim. São pessoas incríveis, a quem devo toda a minha sincera gratidão.

Agradeço também à minha irmã Flávia e a Gabi minha sobrinha e afilhada. Amo vocês!

À maravilhosa família da Dona Arminda, quero expressar meu sincero agradecimento pelo apoio e pela generosidade. Em particular ao Bruno, uma pessoa singular neste mundo, meu mais profundo agradecimento. Aprecio muito vocês.

Aos amigos de infância, Fábio, Fabíola, Igor, Priscila, Breno, Renata, Alessandra, Ivo e Mariana, minha gratidão por compartilharem momentos especiais e por fazerem parte das memórias mais queridas da minha vida.

Agradeço de forma singular à minha orientadora, Professora Juliana, meus agradecimentos por toda confiança e incentivo imprescindíveis para a realização do meu trabalho. Ela abraçou com entusiasmo a nobre causa da pesquisa na área de neurociência e educação.

A todos que, de forma tão carinhosa, ajudaram-me durante esta fase, Val, Altamiro e Júlia.

Agradeço a Joyce, por me ensinar tanto e acreditar em meu potencial científico. Não tenho palavras para agradecê-la.

Às doutorandas Anny e Sarah, pelo carinho, pelo apoio e pela parceria.

À banca, pelas valiosas contribuições. Muito obrigada!

Ao Instituto Ayrton Senna, pela parceria e pelo trabalho maravilhoso que desenvolvem.

Aos diretores do Centro de Educação Integral (CEI), jamais esquecerei toda a atenção e o apoio em todos os momentos da pesquisa.

Aos colegas da escola, Cordelina e Otacir, que contribuíram para esta conquista, saudades de vocês.

Aos meus atuais colegas do Lídia, obrigada por todas as manhãs perguntarem pelo doutorado, incentivarem e vibrarem por cada etapa.

A todos os meus alunos que passaram em minha vida e deixaram experiências de amadurecimento e carinho.

À Universidade Federal de Minas Gerais e ao Programa de Pós-graduação em Neurociências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A todos os meus amigos e familiares que não mencionei nominalmente, mas que contribuíram para a minha formação.

Sem a contribuição de cada um de vocês, nada disso teria sido possível. Meus sinceros e eternos agradecimentos!

“[...] Aprende que o tempo não é algo que possa voltar para trás. Portanto, plante seu jardim e decore sua alma, ao invés de esperar que alguém lhe traga flores. E você aprende que realmente pode suportar...que realmente é forte, e que pode ir muito mais longe depois de pensar que não se pode mais. Descobre que realmente a vida tem valor e que você tem valor diante da vida! Nossas dúvidas são traidoras e nos fazem perder o bem que poderíamos conquistar, se não fosse o medo de tentar” (William Shakespeare).

RESUMO

O desenvolvimento das competências socioemocionais tornou-se uma exigência legal nos currículos, para assim, assegurar a formação integral dos estudantes. Diante disso, o principal objetivo desta tese consistiu em compreender as contribuições das oficinas dos projetos integradores de uma escola pública de Contagem, no estado de Minas Gerais, para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes do sexto ano. Para alcançar esse propósito, realizou-se três estudos que permitiram uma caracterização quali-quantitativa do objeto de estudo. Inicialmente, os(as) alunos(as) preencheram um questionário sociodemográfico e responderam o Instrumento Senna, para mapeamento do perfil sociodemográfico e avaliação dos níveis de desenvolvimento das competências socioemocionais, respectivamente. Coletamos dados quantitativos para avaliar suas pontuações nas cinco competências socioemocionais antes de estudarem os conteúdos das oficinas. Os dados qualitativos foram obtidos por meio de observações e entrevista com educadores. Foram realizadas observações em três oficinas do sexto ano. Após a observação das oficinas, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com um grupo focal representado pelos educadores envolvidos nas oficinas do sexto ano. Os resultados quantitativos expressam diferenças nas pontuações dos participantes nas cinco competências socioemocionais, sugerindo, assim, a presença de potenciais possibilidades de aprimoramento para o desenvolvimento das competências. Além disso, os resultados dos dados qualitativos indicam que, nas oficinas dos projetos integradores, são adotadas estratégias voltadas para contemplar as competências que tiveram diferentes desenvolvimentos demonstrados nos dados quantitativos. Além disso, os educadores relataram, durante a entrevista, que percebem que suas práticas oportunizam as reflexões sobre competências socioemocionais. Este estudo poderá contribuir para reflexões sobre políticas públicas e reestruturações de currículos educacionais voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; oficinas; educação básica; desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

The development of socio-emotional skills has become a legal requirement in curricula, to ensure the comprehensive training of students. Therefore, the main objective of this thesis was to understand the contributions of integrative workshop projects of a public school in Contagem of sixth grade students socio-emotional development skills. To achieve this purpose, three studies were carried out that allowed a qualitative and quantitative characterization of the object of study. Initially, the students filled out a sociodemographic questionnaire and answered the Senna Instrument, to map the sociodemographic profile and assess socioemotional skills level respectively. We collected quantitative data to assess their scores on the five socio-emotional competencies before studying the workshop content. Qualitative data were obtained through observations and interviews with educators. Observations were carried out through workshops at three sixth grade classes. After observing the workshops, a semi-structured interview was conducted with a focus group represented by the educators involved in the workshops at three sixth grade classes. The quantitative results express differences in the participants' scores in the five socio-emotional competencies, thus suggesting the presence of potential possibilities for improvement in the development of competencies. Furthermore, the results of the qualitative data indicate that, in the integrative workshop projects, strategies are adopted aimed at covering the skills that have different developments demonstrated in the quantitative data. Furthermore, the educators reported, during the interview, that they realize that their practices provide opportunities for reflections on socio-emotional skills. This study may contribute to reflections on public policies and restructuring of educational curricula aimed at the development of socio-emotional skills.

Keywords: Socio-emotional skills; workshops; basic education; socio-emotional development

APRESENTAÇÃO

A neurociência é uma área de pesquisa que quebra os paradigmas limitantes e nos faz acreditar que podemos ir além de projeções desesperançosas. Sou formada em Ciências Biológicas e me inscrevi no Curso de especialização em neurociências na Universidade Federal de Minas Gerais em 2014. As aulas na especialização eram momentos de muita motivação, pois me mostravam uma nova perspectiva de ensinar e de aprender. Lembro-me de uma aula em que aprendi sobre a plasticidade cerebral, que me deixou encantada em saber que o cérebro não era um órgão que não poderia aprender se não fosse nas “janelas de oportunidade”. Quando se pensa no contexto de sala de aula e na formação dos professores, muitas vezes nós educadores não temos a oportunidade de entender esse órgão tão fascinante, e como ele pode modular os comportamentos dos nossos alunos. Ao estudar a interface cérebro-educação, ponderei sobre a importância de não rotularmos nossos alunos como “preguiçosos”, “desatentos”, “bagunceiros” etc.

Ao pensar sobre minha história de vida, percebo que entender melhor a neurociência tem um viés particular. Nasci prematura, depois de cinco meses de gestação e muito pouco desenvolvida. O diagnóstico dos médicos era que eu não aprenderia como as outras crianças, mas, ao longo da infância, fiz testes de inteligência que certificaram o desenvolvimento cognitivo esperado para a idade, sendo até escolhida como oradora aos 6 anos na minha turma do infantil. Sabendo que somos seres carregados de emoções e experiências vividas, estar hoje no doutorado em neurociência foi uma tomada de decisão motivada pela minha experiência, pois essa área nos mostra que podemos esperar mais do que diagnósticos sem esperança.

Durante a pandemia COVID-19, no ano de 2021, lecionei em uma escola Integral (CEI RESSACA). A escola tem uma estrutura espetacular, baseada em modelos de escolas da Finlândia, destacada por ter uma proposta inovadora para o ensino. Ainda em 2021, voltamos aos poucos para as aulas presenciais e trabalhamos com pequenos grupos de alunos que chamamos de “bolhas”. Os alunos assistiam às aulas de forma on-line e aprendiam temas importantes de forma presencial nas oficinas dentro das “bolhas”, contendo no máximo oito alunos por aula. Eu sempre trabalhei os temas considerados delicados, como bullying, inclusão, autodeclaração, mas nunca com tanta profundidade como nessas oficinas, ao ponto de me emocionar em quase todas as aulas presenciais. Diante disso, questioneei qual o sentido de passarmos tanto tempo na escola ensinando fórmulas, teorias, conceitos e não falarmos sobre gestão emocional. Durante a minha trajetória na escola CEI Ressaca, colaborei com os professores na elaboração do Plano Político Pedagógico (PPP), fundamentando-nos na Base Nacional Comum Curricular –BNCC (Brasil, 2018), que valoriza as competências socioemocionais. O momento que considero um dos mais marcantes nessas oficinas ocorreu quando trabalhamos o tema da autodeclaração. Na sala, havia uma aluna refugiada do Haiti. Ao desenhar seu autorretrato, ela coloriu cada parte do corpo com uma cor diferente, sendo o rosto da cor de pele branca e o restante do seu corpo com cores amarronzadas. Além disso, ela nos relatou sua experiência ao vir para o Brasil e as dificuldades que sua família passava. Diante do seu relato, os colegas da turma se emocionaram, e eu, professora dessa oficina, além de me emocionar, saí daquela aula muito reflexiva. Hoje não leciono na escola CEI, pois fui nomeada pela Prefeitura de Belo Horizonte e desenvolvo projetos relacionados a tais competências na atual escola.

Atuando como educadora, percebo, principalmente na pós-pandemia COVID-19, que estamos diante de uma realidade muito desafiadora, pois há muitos

professores afastados devido a problemas de saúde mental. Além disso, deparamo-nos cada vez mais com alunos mais ansiosos e com diagnósticos relacionados à instabilidade emocional. Acredito que as competências socioemocionais são tão importantes quanto outras habilidades que são trabalhadas nas diferentes disciplinas.

Diante de todo o conhecimento inerente à pesquisa de tese, somado aos aprendizados vivenciados em minha profissão, acredito que trabalhar as competências socioemocionais e desenvolver habilidades relacionadas às gestões emocionais do indivíduo — ou seja, emoções “dele com ele” e “dele com os outros”, tanto os alunos quanto os professores — são algo emergente no contexto atual. Por um lado, acredito que as experiências mencionadas neste relato demonstram que a trajetória acadêmica vai além da escrita da tese, pois também envolve vivenciar com olhar de educador as demandas atuais e legítimas dentro do “laboratório” mais real, que é a sala de aula. Percebo, em minha experiência, que lecionar no Ensino Fundamental e cursar o doutorado, sem poder ter uma dedicação exclusiva para a trajetória acadêmica, é muito desafiador. Por outro, tive a oportunidade de uma visão ampla dessa interação “teoria e prática”, “expectativa e realidade” e “contexto escolar e universo acadêmico”. Considero que a educação é “mão dupla”, com os professores e os alunos trocando experiências de saberes fundamentais e significativas no processo de ensino e aprendizagem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A relação entre a experiência, memória e o aprendizado.	25
Figura 2 – Estruturas envolvidas no processamento das emoções (Sistema límbico).	26
Figura 3 – Modelo explicativo neurobiológico para o comportamento típico do adolescente.	28
Quadro 1 – Competências socioemocionais com base nos cinco domínios do Big Five 31	
Figura 4 – Ilustração esquemática dos requisitos da competência social.	33
Figura 5 – Estrutura do modelo organizativo das cinco principais competências socioemocionais.	35
Figura 6 – Matriz das 5 macrocompetências e 17 competências socioemocionais. .	38
Figura 7 – A integração entre as áreas social, emocional e cognitivo	51
Figura 8 – Pilares da Educação	52
Figura 9 – As dimensões do desenvolvimento integral	54
Quadro 2 – Competências Socioemocionais Explícitas na BNCC	56
Figura 10 – Eixos Integradores visando à formação integral do aluno	58
Quadro 3 – Perspectivas conceituais e metodológicas dos eixos integradores definidas no PPP da escola	59
Quadro 4 – Caracterização dos projetos integradores definidos no Projeto Político Pedagógico da escola (CEI)	61
Quadro 5 – Sugestões de oficinas descritas no Projeto Político Pedagógico da escola	62
Figura 11 – Foto da sala de aula	65
Figura 12 – Espaço de interação	65
Figura 13 – Foto da entrada da escola	66
Figura 14 – Registros da Oficina Paz, amores e flores	88
Figura 15 – Oficina horta e paisagismo	89
Figura 16 – Registros da Oficina de música	89
Quadro 6 – As seis fases da análise temática	91
Figura 17 – Captura de tela de uma das partes da apresentação em vídeo exibida aos participantes, descrevendo as competências socioemocionais e intervenções e práticas eficazes para o desenvolvimento dessas competências	115
Quadro 7 – Perguntas da entrevista semiestruturada elaboradas pela pesquisadora	116
Quadro 8 – Percepção dos educadores em relação à sua formação em competência socioemocional 119	
Quadro 9 – Percepção dos educadores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em projetos integradores	120
Quadro 10 – Percepção de vínculo educadores e alunos	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escores das macrocompetências socioemocionais (n = 50)	74
Tabela 2 – Estatística descritiva das variáveis sociodemográficas e competências socioemocionais.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Colaborativo para a aprendizagem acadêmica, social e emocional
CEI	Centro de Educação Integral
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREI	Centro de Referências em Educação Integral
CSE	Competência Socioemocional
HSE	Habilidades Socioemocionais
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
EUA	Estados Unidos da América do Norte
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Plano Político Pedagógico
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO, OBJETIVOS E REVISÃO DA LITERATURA	20
1 INTRODUÇÃO	20
2 OBJETIVOS.....	22
2.1 GERAL	22
2.2 ESPECÍFICOS	22
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
3.1 NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO	23
3.2 APRENDIZAGEM E FUNÇÕES EXECUTIVAS	27
3.3 ORIGEM DOS TERMOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ..	30
3.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	31
3.4.1 As competências socioemocionais e os modelos organizativos	34
3.4.2 As macrocompetências adotadas pelo Instituto Ayrton Senna	36
3.4.3 As diferentes terminologias para o constructo socioemocional	40
3.5 ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	40
3.6 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS ALUNOS.....	45
3.7 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS PROFESSORES	48
3.8 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CRESCENTE INTERESSE NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	50
3.9 EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	53
3.10 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR DA ESCOLA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	57
3.10.1 O projeto integrador e as competências socioemocionais	63
3.11 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DO LOCAL DE REALIZAÇÃO DOS ESTUDOS	64
3.12 ASPECTOS ÉTICOS	66
3.13 DELINEAMENTO DO ESTUDO	66
CAPÍTULO 2 — INFLUÊNCIA DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ALUNOS DO SEXTO ANO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	69
1 INTRODUÇÃO	70
2 METODOLOGIA	72
2.1 PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS	72
2.2 INSTRUMENTOS.....	72
2.2.1 Questionário de dados sociodemográficos	72
2.2.2 Instrumento Senna	73
3 RESULTADOS.....	74
3.1 PONTUAÇÃO DAS MACROCOMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	74
3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E MACROCOMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	75
4 DISCUSSÃO	79

5 CONCLUSÃO	83
CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS DE PROJETOS INTEGRADORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL	
1 INTRODUÇÃO	86
2 METODOLOGIA	87
2.1 CONTEXTO DO ESTUDO	87
2.2 ABORDAGEM EMPREGADA NO ESTUDO	89
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
3.1 AS DIMENSÕES “EU E O OUTRO”, “EU COMIGO” E O “EU O SOCIAL”	92
3.1.1 Episódios – Oficina Paz, amores e flores.....	93
3.1.2 Episódio – Oficina Horta e paisagismo	95
3.1.3 Episódios – Oficina “Música”	96
3.2 TEMAS DAS AULAS E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS ENVOLVENDO SENTIMENTOS E EMOÇÕES.....	97
3.2.1 Episódios – Oficina “Paz, Amores e Flores”	98
3.2.2 Episódios – Oficina Horta e paisagismo	99
3.2.3 Episódios – Oficina de música.....	100
3.3 INTERVENÇÕES E PRÁTICAS ASSOCIADAS ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	101
3.3.1 Episódios – Oficina “Paz, amores e flores”	101
3.3.2 Episódios — Oficina “Horta e paisagismo”	103
3.3.3 Episódios – Oficina de música.....	104
4 CONCLUSÃO	108
CAPÍTULO 4- PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE AS OFICINAS DOS PROJETOS INTEGRADORES E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE TEMÁTICA DE GRUPO FOCAL	
1 INTRODUÇÃO	110
2 MÉTODOS	114
2.1 RECRUTAMENTO	114
2.2 COLETA DE DADOS	114
2.3 ANÁLISE	117
3 RESULTADOS.....	118
3.1 PARTICIPANTES	118
3.2 TEMAS	118
3.2.1 Visão geral	118
3.2.2 Tema 1: Necessidade de formação em competência socioemocional pelos educadores	123
3.2.3 Tema 2: Percepção dos educadores sobre suas práticas relacionadas às competências socioemocionais nos projetos integradores	123
3.2.4 Tema 3: Percepção de vínculo educadores e alunos	124
4 DISCUSSÃO	125

4.1 PRINCIPAIS DESCOBERTAS	125
4.2 A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL PREVISTA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	125
4.3 PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES: AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, PRÁTICAS SOCIOEMOCIONAIS NAS OFICINAS E O VÍNCULO EDUCADOR E ALUNO	125
5 CONCLUSÃO	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
7 LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS	132
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)– PAIS.....	144
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)– ALUNOS	145
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS SOCIODEMOGRÁFICOS – ALUNOS	146
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	148
ANEXO B – DESENHO DA AUTODECLARAÇÃO DA ALUNA MENCIONADA NA APRESENTAÇÃO DESTA TESE.....	153
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA PELO DIRETOR DA ESCOLA. OS DADOS PESSOAIS FORAM PRESERVADOS.	154

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO, OBJETIVOS E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO, OBJETIVOS E REVISÃO DA LITERATURA

1 INTRODUÇÃO

As abordagens sobre competências socioemocionais têm se destacado na literatura científica atual, dada a sua importância em diversos indicadores de sucesso pessoal, escolar e profissional (Coelho et al., 2015; Kourmoussi et al., 2018; Matischek-Jauk et al., 2018). Estudos nessa área têm fornecido evidências sólidas que destacam o papel central dessas competências em diversos aspectos da vida dos estudantes (Nakano et al., 2021; Taylor et al., 2017). O debate sobre o desenvolvimento das competências requeridas no século XXI tem ganhado destaque como elemento norteador na definição de políticas públicas educacionais. Nesse cenário, diversos programas de aprimoramento socioemocional estão sendo implementados em contextos educacionais em todo o mundo (Freitas, Marin, 2022).

No contexto dessa perspectiva, pesquisas que investigam o conceito de competências socioemocionais no ambiente educacional contribuem para uma análise mais aprofundada da formação integral do indivíduo. Nesse sentido, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) destacou o contexto em que estamos vivenciando, caracterizado por desafios que abrangem uma ampla gama de áreas, incluindo aspectos sociais, econômicos e ambientais. Esses desafios são predominantemente impulsionados pela rápida expansão da globalização e pela constante evolução tecnológica. No entanto, é de suma importância reconhecer que essas mesmas forças que nos apresentam desafios sem precedentes também nos oferecem inúmeras oportunidades para o avanço humano. Nesse cenário, a educação desempenha um papel crucial na preparação das crianças para desenvolver habilidades fundamentais, como a curiosidade, a imaginação, a resiliência e o respeito por diversas perspectivas, visando ao bem-estar não apenas individual, mas também das comunidades e do planeta (OCDE, 2018). Portanto, as demandas do século atual exigem um conjunto de habilidades mais amplo, no qual as competências socioemocionais desempenham um papel crucial, principalmente devido às mudanças aceleradas na sociedade (Abed, 2014).

A demanda do século XXI impõe às escolas um papel crucial na preparação dos estudantes para enfrentar os desafios complexos e interconectados do mundo contemporâneo. Além das competências técnicas tradicionais, como matemática e linguagem, tornou-se essencial cultivar habilidades socioemocionais para abordar

problemas socioambientais urgentes, como a fome e outras questões emergentes trazidas por entidades além do escopo da sala de aula. A formação de indivíduos capazes de resolver problemas requer não apenas capacidades técnicas, mas também criatividade, inovação e empatia. As competências socioemocionais desempenham um papel fundamental não apenas no nível individual, mas também no coletivo, promovendo relações interpessoais saudáveis e preparando os futuros adultos para lidar com aspectos da vida que transcendem o contexto imediato do estudante. Ao desenvolver habilidades como resolução de conflitos, colaboração e pensamento crítico, as escolas preparam os alunos para navegar em um mundo complexo e em constante mudança, onde a capacidade de adaptação e a compreensão de perspectivas diversas são essenciais para o sucesso pessoal e coletivo.

Doravante, por ter caráter mandatório, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz à tona a necessidade de pensar e formular ações educativas cujas atenções sejam voltadas para essas competências (Brasil, 2018). A BNCC orientou que todas as escolas deviam incluir as competências socioemocionais em seus currículos até 2022, para assegurar o processo de formação integral dos estudantes. Embora o relatório da BNCC (Brasil, 2018) não ofereça uma definição exata de educação integral, destaca a importância de uma abordagem educacional que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e promova o crescimento completo dos estudantes. Nesse sentido, estudos que investiguem o construto socioemocional fornecem um entendimento mais abrangente dos benefícios que essas competências podem trazer para os alunos.

O Centro de Educação Integral (CEI), lugar onde foi desenvolvida a pesquisa, valoriza, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), três possibilidades de direcionamento das práticas pedagógicas, às quais denominam de “Eixos Integradores”, compreendidos como matrizes orientadoras de concepção e ação dos processos pedagógicos escolares. São eles: “Eu comigo mesmo”, “Eu e o outro” e “Eu e o social”. Nesse sentido, existe uma base sólida para a aplicação de pesquisas no contexto da escola (CEI), uma vez que os projetos integradores, que se orientam por temas diversos, fazem parte do currículo escolar e são desenvolvidos ao longo dos anos letivos.

Em vista do exposto, o presente trabalho foi delineado com base em três questões de pesquisa: 1) Como os alunos do sexto ano participantes da pesquisa se

encontram em relação a diferentes competências socioemocionais antes das aulas das oficinas, considerando tanto o perfil sociodemográfico quanto suas pontuações nas competências?; 2) As oficinas dos projetos integradores oferecem oportunidades para a reflexão e o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de práticas utilizadas?; e 3) No que diz respeito às pontuações das competências socioemocionais, tanto as mais pontuadas quanto as menos, estão sendo implementadas estratégias nas oficinas que contribuem para o desenvolvimento delas? Espera-se que este trabalho promova a contribuição para futuros estudos e inspire iniciativas de pesquisa sobre a temática, especialmente à luz dos desafios do século XXI e da reestruturação dos currículos educacionais.

2 OBJETIVOS

A seguir os objetivos geral e específicos almejados nesta tese.

2.1 GERAL

Compreender as contribuições dos projetos integradores de uma escola de modelo integral para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

2.2 ESPECÍFICOS

- a) Mapear o perfil sociodemográfico de alunos do sexto ano do CEI;
- b) Avaliar as competências socioemocionais de alunos do sexto ano do CEI;
- c) Avaliar se as oficinas dos projetos integradores do sexto ano proporcionam oportunidades para a reflexão e o desenvolvimento das competências socioemocionais;
- d) Analisar a percepção dos educadores em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais em suas abordagens e práticas nas oficinas do sexto ano.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

As competências intelectuais estão propostas nos currículos tradicionais e são capacidades educacionais necessárias para reconhecer e definir problemas, propor soluções, pensar estrategicamente, adotar modificações no trabalho, agir preventivamente, aplicar, transferir e generalizar conhecimentos. Todavia, o desenvolvimento de competências socioemocionais é emergente para o século atual. A literatura científica expressa achados importantes sobre os aspectos das competências socioemocionais e os benefícios no âmbito escolar. As práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em evidências eficazes, comprovadas experimentalmente. Tendo isso em vista, os resultados científicos podem influenciar as políticas públicas desde que seja comprovado que possam trazer contribuições para a aprendizagem. Diante do exposto, o estudo atual tem sua revisão da literatura centrada em temas atrelados ao constructo de competências socioemocionais e educação. A cada item explorado a seguir, procuramos abordar conteúdos importantes para a compreensão do tema da tese.

3.1 NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

A neurociência educacional é uma área interdisciplinar na qual especialistas trabalham na interface de educação, psicologia e neurociência cognitiva (Frobakk, 2016). Frente a isso, utiliza o vocabulário de diversas disciplinas e emprega abordagens de várias áreas para transformar descobertas sobre o cérebro e suas conexões em resultados com aplicação prática na educação (Feiler, Stabio, 2018). Vale mencionar que estudos buscam uma compreensão mais abrangente de como os alunos aprendem no ambiente da sala de aula e como a aprendizagem é capaz de promover modificações cerebrais (Thomas et al., 2019). Nessa perspectiva:

A neurociência educacional é um campo de pesquisa interdisciplinar que busca traduzir resultados de pesquisas sobre neurociências, mecanismos de aprendizagem para a prática e política educacional e para compreender os efeitos da educação no cérebro (Thomas et al., 2019, p.477).

No contexto educacional, as neurociências enriquecem as práticas profissionais dos educadores ao incorporar abordagens e reflexões importantes. Além disso, é relevante destacar que as investigações sobre competências

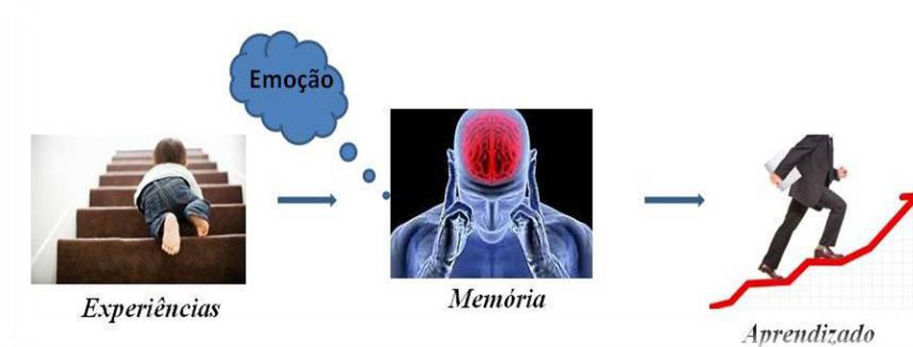
socioemocionais no ambiente escolar também estão contribuindo para os achados nesse campo. Nesse sentido, a neurociência cognitiva e afetiva são disciplinas que se fundamentam em evidências neurocientíficas para aprofundar nosso entendimento dos processos cognitivos, abrangendo áreas como memória, linguagem, atenção e consciência, além de processos afetivos, como emoção, empatia e motivação (Schenk et al., 2021).

Segundo Kandel et al. (2000), o tema filosófico central das neurociências reside na premissa de que todo comportamento é uma manifestação das funções cerebrais. Tendo isso em vista, a neurociência discorre sobre a biologia do sistema nervoso e o aprendizado do indivíduo, investigando desde variáveis moleculares até o comportamento do sujeito. Nesse contexto, Rose (2006) destaca que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, incluindo as propriedades de suas moléculas e sistemas, desempenha um papel fundamental na compreensão do funcionamento da mente.

Dentro desse contexto, é importante compreender que a aprendizagem acontece por meio da reorganização das sinapses e redes neurais interconectadas distribuídas por todo o cérebro (Lent, 2019). Nessa perspectiva, não podemos deixar de discorrer sobre alguns aspectos do sistema nervoso, para assim compreendermos melhor a área educacional. Dentre os circuitos da memória, o hipocampo, que é uma estrutura cerebral, desempenha uma posição central, já que é responsável por distribuir os engramas para as demais regiões do córtex cerebral, onde as informações poderão ser arquivadas de forma mais duradoura (Lent, 2019).

Segundo Izquierdo (1989), o processo de aprendizagem é influenciado por vários fatores e a emoção é um evento interno que influencia a fixação da memória e o aprendizado. Nesse sentido, Kandel (2009) afirma também que a carga emocional, seja positiva ou negativa, exerce influência direta na fixação da memória. Portanto, como representado na Figura 1, não há aprendizado sem memória, nem memória sem experiências (Izquierdo, 1989).

Figura 1 – A relação entre a experiência, memória e o aprendizado



Fonte: autoria própria.

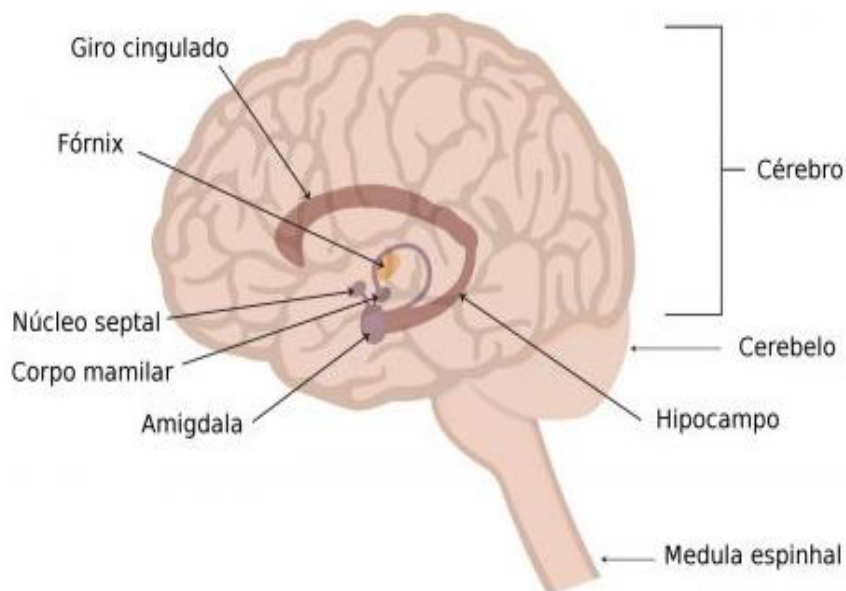
O constructo atenção também é um fator que influencia a fixação da memória e a consolidação do aprendizado. O estado de atenção do indivíduo é importante para a codificação da memória. Segundo Baddeley et al. (1984), a atenção é um constructo necessário para compreender e armazenar, na memória de longo prazo, as informações disponíveis no ambiente. De acordo com Lima (2005):

A atenção é amplamente estudada por diferentes áreas do conhecimento, tais como a psicologia, neurociência cognitiva, biologia, fisiologia, sendo considerada um importante construto para a compreensão dos processos perceptivos e funções cognitivas em geral (Lima, 2005, p.113).

Nesse contexto, é fundamental compreender o conceito de atenção, uma vez que ela desempenha um papel significativo na consolidação da memória e, conseqüentemente, no processo de aprendizado.

Além disso, é de grande importância incluir nesta seção da revisão de literatura uma breve abordagem sobre o sistema límbico, um sistema intimamente ligado às emoções e à memória, e demonstrar a conexão entre suas estruturas cerebrais. Dessa forma, é possível compreender a interligação morfofisiológica dessas estruturas e sua relevância na relação entre as emoções e as memórias (Torsunova, Afanasieva, 2023). Nesse contexto, a Figura 2 expressa as estruturas envolvidas no sistema límbico.

Figura 2 – Estruturas envolvidas no processamento das emoções (Sistema límbico)



Fonte: Shutterstock (2023).

A singularidade do sistema límbico é a seguinte. Em primeiro lugar, une estruturas corticais e subcortiais envolvidas nos processos de memória, aprendizagem, reações emocionais e regulação das funções viscerais. Em segundo lugar, seus componentes possuem um amplo sistema de conexões com quase todas as estruturas do cérebro, o que explica a ampla influência do sistema límbico em todo o funcionamento do sistema nervoso central e do corpo como um todo. Atualmente, uma quantidade impressionante de pesquisas tem sido conduzida sobre o funcionamento do sistema límbico, sua interação com a formação reticular e o sistema hipotálamo-hipófise, a influência de suas estruturas na motivação, memória, aprendizagem, experiências emocionais, reações de estresse, sono, comportamento sexual e alimentar (Torsunova, Afanasieva, 2023, p. 62).

Diante do exposto, tornam-se perceptíveis as interconexões entre as estruturas do sistema límbico, que desempenham um papel fundamental no processamento das emoções e na consolidação de memórias. Vale ressaltar que esta tese não se aprofundará na descrição detalhada desse circuito. No entanto, é importante apresentar o sistema límbico e relatar a importância para o processo de consolidação da memória, e, conseqüentemente para o aprendizado.

Assim, como já mencionado nesta seção, as pesquisas na área de neurociência investigam a interface do sistema nervoso com diversas áreas do conhecimento. Com

esse contexto em mente, apresentamos neste tópico alguns aspectos neurobiológicos essenciais relacionados à memória e ao processo de aprendizagem.

É importante notar que mensurar mudanças diretas no cérebro em pesquisas de neurociência e educação, especialmente em estudos envolvendo seres humanos, pode ser uma tarefa desafiadora. No entanto, muitos estudos se apoiam em medidas comportamentais e cognitivas como indicadores de tais mudanças cerebrais (Krakauer et al., 2017; Niv, 2021). Portanto, essas medidas desempenham um papel valioso na compreensão dos efeitos das intervenções educacionais.

3.2 APRENDIZAGEM E FUNÇÕES EXECUTIVAS

A aprendizagem é um processo complexo que envolve a interação entre fatores internos e externos. Internamente, fatores como as habilidades cognitivas, as emoções e a motivação podem influenciar a capacidade do indivíduo em aprender (Muliani, Arusman, 2022). Sob essa perspectiva, o conjunto de habilidades cognitivas conhecido como funções executivas, desempenha um papel crucial na regulação das habilidades emocionais, intelectuais e sociais (Vieira et al., 2017), que, por sua vez, têm um impacto significativo no processo de aprendizagem (Fonseca, 2016). Na concepção de Mareva et al. (2023) as funções executivas é um termo abrangente usado para descrever a regulação direcionada a objetivos de pensamentos, ações e emoções (Mareva et al., 2023, p. 1).

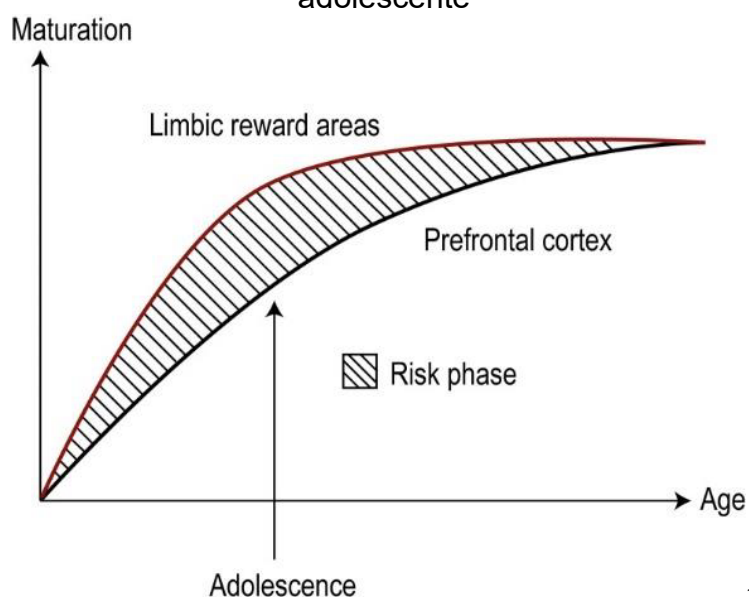
Essas funções estão intrinsecamente conectadas à regulação emocional e encontram sua base em circuitos neurais localizados a região do córtex pré-frontal. Segundo Fuster (2015), o lobo frontal é recrutado em um contexto de altas demandas cognitivas, incluindo representação simbólica do mundo, atenção, memória, percepção, linguagem, tomada de decisões e planejamento para o futuro. Essas funções são chamadas de executivas e promovem a relação do indivíduo com ambiente psicossocial. No entanto, evidências mais recentes mostram que estruturas subcorticais, como o gânglio basal e o cerebelo, também desempenham um papel crucial no processamento das funções executivas, especialmente na integração de informações sensoriais e emoções (Cristofori et al., 2019).

A compreensão dessas funções durante a adolescência desempenha um papel importante no aprimoramento das pesquisas em educação. Segundo Zhang et al. (2016), a adolescência é um período em que as funções executivas permanecem

imaturas, apresentando alterações substanciais nas neuromodulações dos circuitos neurais, tanto em termos de grau quanto de amplitude. Essas disfunções nas funções executivas na adolescência podem influenciar comportamentos inadequados em ambientes complexos e aumentar a vulnerabilidade social. Além disso, Theodoraki et al.(2020) afirmam em seus estudos que as pesquisas demonstram que as regiões cerebrais associadas às funções executivas continuam a amadurecer ao longo da adolescência, indicando um desenvolvimento contínuo dessas funções.

De acordo com Konrad et al. (2013), podemos compreender que os adolescentes buscam frequentemente novas experiências, diversão e emoções intensas, muitas vezes sem considerar os possíveis riscos à saúde. Os autores destacam que a maturação do cérebro durante a adolescência ocorre de maneira não linear (Figura 3), resultando em um desequilíbrio nas redes neurais, especialmente nas áreas subcorticais e pré-frontais.

Figura 3 – Modelo explicativo neurobiológico para o comportamento típico do adolescente



Fonte: Konrad et al. (2013).

Podemos observar no modelo explicativo sobre o comportamento do adolescente, que a maturação do córtex pré-frontal, o qual está diretamente ligado ao desenvolvimento das funções executivas, ocorre progressivamente ao longo de certa

¹ Tradução para a língua portuguesa: maturation = maturação/ limbic reward areas = áreas de recompensa límbica/ prefrontal cortex = córtex pré-frontal/ risk phase = fase de risco/ adolescence = adolescência.

idade. Durante a fase da adolescência, essa região ainda está em fase de maturação, tornando os indivíduos suscetíveis a fatores de risco. Consequentemente, a aprendizagem nessa fase torna-se vulnerável às modulações ambientais (Konrad et al., 2013).

Zelazo e Muller (2002) propuseram uma organização das funções executivas em dois tipos distintos: funções executivas frias e quentes. Por um lado, as funções executivas frias são essencialmente cognitivas e são recrutadas em atividades que requerem raciocínio abstrato. Essas funções compreendem habilidades cognitivas de ordem mais básica, tais como a inibição, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Por outro, as funções executivas quentes envolvem processos emocionais e estão envolvidas em atividades que requerem motivação e afeto, como na tomada de decisão. Diamond (2013) apresenta as funções executivas organizadas em três principais subdomínios: controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. Já as funções executivas de alta ordem compreendem o raciocínio, resolução de problemas e o planejamento (Diamond, 2013). Somado a isso, Chavez-Arana et al. (2018) afirmam que as funções executivas quentes são descritas como habilidades que se situam no domínio socioemocional, enquanto as funções executivas frias estão relacionadas às habilidades cognitivas.

De acordo com Konrad et al. (2013), a reorganização do cérebro adolescente torna-o particularmente suscetível às influências ambientais, tanto positivas quanto negativas. Além disso, Cosenza e Guerra (2011) destacam que as funções executivas desempenham um papel crucial no desempenho acadêmico dos estudantes em todas as etapas da educação. É importante destacar que, na escola, crianças e adolescentes experimentam emoções negativas, como raiva, medo e frustração. Contudo, diante das diversas emoções experimentadas pelo indivíduo, a escola tem o potencial de promover um ambiente propício para uma regulação emocional mais eficaz. De acordo com Paoletti et al. (2023), abordar e promover práticas relacionadas à saúde mental de crianças e adolescentes é fundamental. Eles argumentam que isso apoia a adoção de uma visão holística da educação, que integra movimento, emoção e cognição para desenvolver uma abordagem centrada no aluno, em relação ao seu bem-estar e à saúde.

Vale mencionar que se torna imprescindível o desenvolvimento das competências socioemocionais em todas as fases da vida do indivíduo. É fundamental notar que a adolescência merece atenção, devido à sua importância na maturação

cerebral e ao fato de que os jovens frequentemente enfrentam maiores chances de envolvimento em comportamentos de risco.

3.3 ORIGEM DOS TERMOS SOBRE AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Para melhor compreendermos o conceito de competência socioemocional, é imprescindível entendermos a origem dos termos das competências socioemocionais. Esses termos tiveram sua origem em estudos relacionados à análise da personalidade dos indivíduos, o que resultou no modelo Big Five. De acordo com Duarte e Araújo (2022), o construto da personalidade era utilizado por psicólogos que buscavam entender o comportamento dos indivíduos, utilizando traços de personalidade como parâmetro.

O modelo Big Five é um conjunto de cinco características ou grandes fatores da personalidade de um indivíduo: abertura a experiências, conscienciosidade, extroversão, neuroticismo e agradabilidade, que tiveram origem nos estudos de Francis Galton (Duarte, Araújo, 2022, p.5).

Vale ressaltar que, ao longo da história, as pesquisas sobre personalidade foram reestruturadas por diversas perspectivas teóricas, até chegar ao modelo Big Five.

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 (Santos, Primi, 2014, p.16).

Portanto, ao longo dos anos, ocorreram refinamentos no modelo, com contribuições de vários estudos, culminando no desenvolvimento de testes de personalidade capazes de capturar as múltiplas dimensões e variações das características. Santos e Primi (2014) discorrem sobre os autores na década de 1960, considerados os “pais” do modelo Big Five, que foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John.

Santos e Primi (2014) destacam os aspectos da personalidade da teoria do Big Five, que abrangem cinco fatores principais:

1. Abertura a novas experiências: enquanto tendência a estar aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. **2. Conscienciosidade:** é definida como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. **3. Extroversão:** é 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). **4. Amabilidade:** definida como a tendência a agir de

modo cooperativo e não egoísta. **5. Estabilidade emocional: (ou Neuroticismo)** é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor (Santos, Primi, 2014, p.17-21, grifos nossos).

Diante do exposto, é importante ressaltar que existe uma associação entre os fatores de personalidade e as competências socioemocionais. Portanto, é fundamental compreendermos que cada sujeito é singular e o desenvolvimento das competências socioemocionais depende de fatores internos e externos. Segundo Abed (2016), os pesquisadores organizaram as competências socioemocionais com base nos cinco domínios do Big Five (Quadro 1).

Quadro 1 – Competências socioemocionais com base nos cinco domínios do Big Five

Traço de personalidade	Competência Socioemocional
Abertura a novas experiências Conscienciosidade Extroversão Amabilidade Neuroticismo	Abertura ao novo Autogestão Engajamento com os outros Amabilidade Resiliência emocional

Fonte: Santos e Primi (2014), adaptado.

Frente a isso, na próxima seção, iremos discorrer sobre as competências e habilidades sociais que se refere às capacidades que uma pessoa desenvolve para interagir e se relacionar de maneira eficaz com os outros. Além disso, abordaremos sobre as competências socioemocionais que inclui competências mais abrangentes.

3.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SOCIAIS E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Os conceitos de habilidades e competências, embora relacionados, não correspondem ao mesmo construto (Freitas, Marin, 2022). Sendo assim, vamos discorrer sobre esses conceitos de forma abrangente para, em seguida, conceituarmos na esfera social. Somado as definições de competências e habilidades sociais, no tópico seguinte nessa seção, iremos discorrer sobre as definições de tais competências e habilidades no âmbito socioemocional. A organização dos tópicos nessa seção busca tornar o conceito de competência socioemocional mais inteligível,

ao mesmo tempo em que enfatiza a importância dos modelos organizativos que dissertam sobre as competências socioemocionais.

A BNCC (Brasil, 2018) expressa a importância de competências e habilidades e define:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. **Habilidades** expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (Brasil, 2018, p. 8 e 29, grifos nossos).

Além dos termos de competência e habilidade social, existe uma variedade de teorias e abordagens que trata dos fenômenos relacionados às competências socioemocionais e há diferentes terminologias para esse mesmo construto: competência emocional, habilidades sociais, habilidades não cognitivas, regulação emocional e inteligências intrapessoal e interpessoal (Marin et al., 2017). No entanto, iremos apresentar as definições relacionadas às competências e às habilidades socioemocionais, pois são termos mais abrangentes.

Del Prette e Del Prette (2017) discorrem sobre as definições relacionadas às habilidades sociais:

Enquanto conceito, o termo **Habilidades Sociais** aplica-se a um conjunto de comportamentos sociais que apresentam características específicas. Uma definição adequada desse conceito deve incluir pelo menos três características interdependentes. **Habilidades Sociais** refere-se a um construto descritivo **1.** dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura **2.** com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade **3.** que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (Del Prette, Del Prette, 2017, p. 24, grifos nossos).

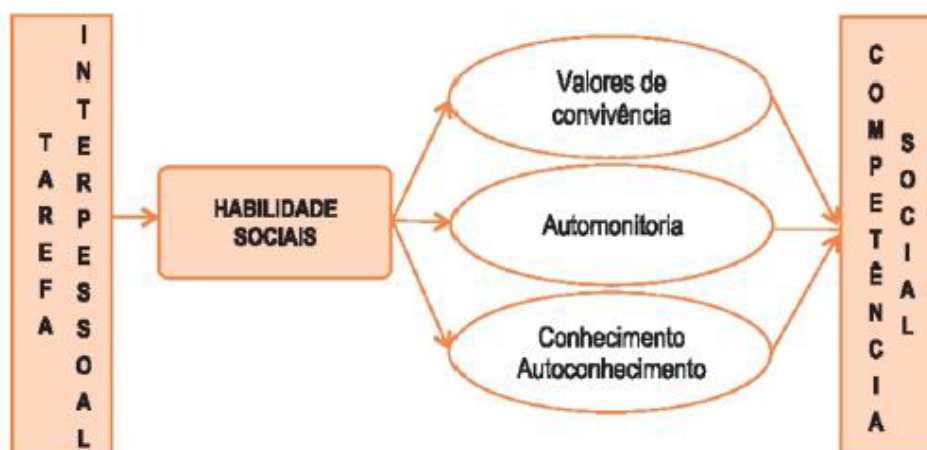
Conforme enfatizado por Del Prette e Del Prette (2017), as competências sociais têm como sua base fundamental a qualidade das relações interpessoais. Os autores apresentam uma perspectiva do conceito de competências sociais, a qual está intrinsecamente ligada ao aspecto socioemocional:

Grande parte dos estudiosos da área concorda que o conceito de **Competência Social** tem grande importância para a qualidade dos processos das relações interpessoais. Enquanto conceito, o termo **Competência Social** aplica-se à avaliação do desempenho e de seus resultados, portanto, sua definição deve incluir, pelo menos, as características especificadas a seguir. **Competência Social** é um constructo avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e às demandas da

situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos (Del Prette, Del Prette, 2017, p. 37, grifos nossos).

Podemos observar, na Figura 4, um esquema didático das relações entre habilidades sociais e competência social.

Figura 4 – Ilustração esquemática dos requisitos da competência social



Fonte: Del Prette e Del Prette (2017).

Ao observar o exemplo da Figura 4, podemos perceber que, para consolidação da competência social, são necessárias habilidades sociais. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), para um desempenho socialmente competente em uma dada tarefa interpessoal, o indivíduo precisa dispor de quatro requisitos:

(a) um repertório de Habilidades Sociais pertinentes a essa tarefa; (b) compromisso com valores de convivência compatíveis com a dimensão ética da Competência social; (c) automonitoria do desempenho na interação; (d) autoconhecimento de recursos e limitações associado ao conhecimento das normas e regras do ambiente social em que se encontra (Del Prette, Del Prette, 2017, p. 50, grifos nossos).

Logo, os requisitos mencionados referem-se a tarefas que envolvem comportamentos interpessoais e intrapessoais. Diante do exposto, podemos observar que essa definição está centrada nas capacidades de lidar e gerenciar as conveniências sociais. Vale ressaltar que as competências socioemocionais, além de abranger habilidades e competências sociais, também envolvem habilidades e competências emocionais. Nesse contexto, o próximo tópico abordará as definições das competências socioemocionais e discutirá alguns modelos organizacionais relevantes no campo dos domínios socioemocionais.

3.4.1 As competências socioemocionais e os modelos organizativos

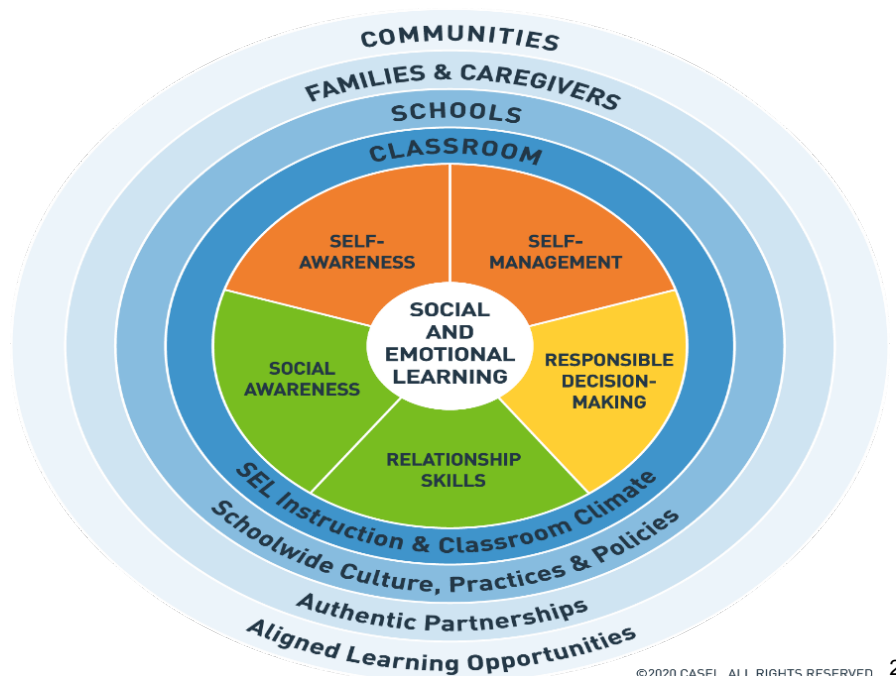
Nos Estados Unidos da América do Norte (EUA), pesquisadores, educadores e pessoas comprometidas com o desenvolvimento das crianças criaram uma rede multidisciplinar, colaborativa, conhecida como CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), que visa à aprendizagem socioemocional de estudantes (CASEL, 2020). A partir de uma aprendizagem socioemocional, jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para desenvolver, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2020).

A organização CASEL atualizou sua definição sobre aprendizagem socioemocional:

parte integrante da educação e do desenvolvimento humano, uma vez que compreende o processo pelo qual crianças, adolescentes e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL, 2020, p.1).

Vale ressaltar que o modelo CASEL apresentado a seguir é muito utilizado no Brasil e, inclusive, é referência para a compreensão de competências socioemocionais em escolas do país. O modelo organizativo apresentado pela CASEL expressa cinco principais competências socioemocionais (Figura 5).

Figura 5 – Estrutura do modelo organizativo das cinco principais competências socioemocionais



Fonte: CASEL (2020)

De acordo com CASEL, (2020) cinco competências participam do desenvolvimento da aprendizagem social e emocional:

Autoconhecimento: A capacidade de entender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam no comportamento. **Autogestão:** A capacidade de gerenciar as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em diferentes situações. **Consciência social:** A capacidade de entender a empatia com os outros, incluindo aqueles de diferentes origens, culturas e contextos. **Habilidades de relacionamento:** A capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio com diversos indivíduos e grupos. **Tomada de decisões responsável:** A capacidade para fazer escolhas construtivas e cuidadosas sobre o

² Tradução para a língua portuguesa: Communities = Comunidades/ Families and caregivers = Famílias e cuidadores/ Schools = Escolas/ Classroom = Sala de aula/ Self-awareness = Autoconsciência/ Self-management = Autogerenciamento/ Social awareness = Consciência social/ Relationship skills = Habilidades de relacionamento/ Responsible decision-making = Tomada de decisão responsável/ Social and emotional learning = Aprendizagem social e emocional/ SEL instruction and classroom climate = Instrução de aprendizagem socioemocional e clima da sala de aula/ Schoolwide culture, practices, and policies = Cultura, práticas e políticas em toda a escola/ Authentic partnership = Parceria autêntica/ Aligned learning opportunities = Oportunidades de aprendizagem alinhadas.

comportamento pessoal e sobre as interações sociais em diversas situações (CASEL, 2020, p. 2).

A Figura 5 ilustra que o modelo organizativo CASEL (2020) destaca diversos ambientes, incluindo escolas, salas de aula, famílias e comunidades. É essencial reconhecer que os limites e alcances da aprendizagem socioemocional podem ser influenciados pelo ambiente. Além disso, é evidente que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas em uma interação com uma série de fatores individuais, contextuais e sociais. Nesse sentido, é possível ensinar e aprender domínios relacionados à aprendizagem socioemocional.

3.4.2 As macrocompetências adotadas pelo Instituto Ayrton Senna

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna (IAS) tornou-se referência nos estudos sobre as competências socioemocionais. O modelo organizativo proposto pelo IAS foi baseado em estudos relacionados a análises de personalidade dos indivíduos, o que veio a ser o modelo Big Five já mencionados na seção anterior “3.3 Origem dos Termos sobre as Competências Socioemocionais”.

O IAS adotou o modelo organizativo que compreende cinco macrocompetências e dezessete competências socioemocionais (Figura 6). As competências apresentadas nesse modelo expressam domínios que abrangem diferentes áreas da vida do sujeito. Além disso, o modelo das competências socioemocionais do IAS foram desenvolvidas com ênfase no contexto escolar.

O IAS (2021) discorre sobre as competências socioemocionais:

podem ser **definidas** como características individuais que **(a)** se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; **(b)** se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; **(c)** continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e **(d)** influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (IAS, 2021, p.14, grifos nossos).

O IAS estabeleceu uma matriz de cinco macrocompetências, sendo elas: amabilidade, autogestão, engajamento com os outros, resiliência emocional e abertura ao novo. A partir desta matriz de cinco macrocompetências, dezessete competências socioemocionais também foram estabelecidas: determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, empatia, respeito, confiança, tolerância ao estresse, autoconfiança,

tolerância à frustração, curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico (Figura 6).

Figura 6 – Matriz das 5 macrocompetências e 17 competências socioemocionais.



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2021).

Para o IAS (2021), as macrocompetências socioemocionais são:

Amabilidade: É uma macrocompetência composta por Empatia, Confiança e Respeito. Explica o grau com que uma pessoa é capaz de agir, ao socializar com outras pessoas e/ou grupos sociais, baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento e afeto. Refere-se à tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, preocupado em ajudar aos demais e ser solidário. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo. Na escola, essa macrocompetência se expressa principalmente na capacidade do aluno de considerar o bem-estar de pares e professores na tomada de decisões e na forma como age (IAS, 2021, p. 22).

Autogestão: É uma macrocompetência composta pelas competências socioemocionais Determinação, Organização, Foco, Persistência e Responsabilidade. Indica a tendência à capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética e se relacionam com a habilidade de fazer escolhas em relação à vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia. Isso apoia os alunos no seu protagonismo estudantil no que se refere a ele assumir um papel de corresponsável pelo seu aprendizado, pois é capaz de se mobilizar a fim de monitorar e regular a si mesmo para alcançar seus objetivos (IAS, 2021, p. 20).

Engajamento com os outros: É uma macrocompetência composta por Iniciativa Social, Assertividade e Entusiasmo. Diz respeito à motivação, à abertura para interações sociais e é definida pelos interesses e energia direcionados ao mundo externo, pessoas e coisas. Ajuda-nos a ter abertura e motivação para conhecer e dialogar com outras pessoas, a manifestar opiniões, ter assertividade e assumir a liderança em ocasiões que necessitem disso. A pessoa engajada com os outros é amigável, sociável, autoconfiante, energética, aventureira e entusiasmada. Na escola, essa macrocompetência

se expressa principalmente por meio da capacidade do estudante de se enturmar e participar ativamente dos processos formais e informais de socialização (IAS, 2021, p. 21).

Resiliência emocional: É uma macrocompetência composta por Tolerância ao estresse, Tolerância à frustração e Autoconfiança. Está relacionada ao grau com que uma pessoa é capaz de lidar com as próprias emoções, regulando os níveis de raiva, insegurança e ansiedade. Pessoas com alta resiliência emocional demonstram equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, sem apresentarem mudanças bruscas. No contexto escolar, essa competência se expressa principalmente na capacidade do aluno em regular as próprias emoções diante das demandas escolares e de socialização, mantendo a estabilidade emocional, uma autoimagem realista e níveis baixos de afetos negativos (IAS, 2021, p. 23).

Abertura ao novo: É uma macrocompetência composta por Curiosidade para aprender, Imaginação Criativa e Interesse Artístico. Indica a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais e apresentar mentalidade investigativa e curiosa acerca do mundo. Diz respeito à capacidade de uma pessoa ser flexível, apreciar entender o funcionamento das coisas, pensar de formas diferentes sobre elas e brincar com as ideias de forma criativa. Na escola, essa macrocompetência se manifesta pelo interesse do estudante em apreciar e se envolver com conteúdo e linguagens diversificadas, como manifestações de arte e cultura, e pela expressão criativa daquilo que pensa (IAS, 2021, p. 24).

No que tange ao desenvolvimento das habilidades individuais e coletivas, é possível observar em ambos os modelos (CASEL e IAS)³, um destaque para as dimensões “Eu e o outro”, “Eu comigo” e o “Eu o social”. No entanto, existem algumas discrepâncias entre os modelos em termos de abordagem e atribuição das definições das competências. Segundo Freitas e Marin (2022):

Ha diversos programas de desenvolvimento socioemocional que vem sendo implementados no Brasil e no mundo. No país, duas referências têm sido bastante utilizadas para organizar as propostas curriculares e a elaboração dos seus materiais didáticos: o modelo **CASEL** (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) e o modelo **Big Five**. O Modelo **CASEL** está ligado ao SEL (Social and Emotional Learning), uma medida legislativa de suporte e orientação para a implementação de programas de desenvolvimento socioemocional na educação básica dos Estados Unidos. O modelo **Big Five** se baseia em uma série de estudos estatísticos sobre os traços de personalidade humana que culminaram na sua classificação em cinco grandes domínios. Cada um desses modelos apresenta uma proposta de organização das habilidades socioemocionais em competências (Freitas, Marin, 2022, p. 65, grifos nossos).

Ademais, é importante salientar que, além dos modelos organizativos, no campo da aprendizagem socioemocional, existem instrumentos validados utilizados em pesquisas. No presente estudo, a escolha dos instrumentos do Instituto Ayrton

³Vale ressaltar que, além do CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) e do IAS (Instituto Ayrton Senna), existem outros modelos organizativos que abordam a aprendizagem socioemocional. No entanto, devido ao foco específico deste trabalho, não serão abordados os outros modelos.

Senna baseou-se em referências dos estudos sobre competências socioemocionais. Vale ressaltar que esses instrumentos não necessitam de tradução, minimizando potenciais problemas decorrentes da utilização de instrumentos não disponíveis em língua portuguesa. Nesse contexto, é pertinente discorrer sobre o modelo organizativo do IAS. Além disso, a citação da abordagem do modelo CASEL neste tópico justifica-se devido ao seu amplo reconhecimento e adoção por pesquisadores em todo o mundo. Portanto, a apresentação do modelo CASEL tem como objetivo contextualizar o leitor acerca da existência de outros modelos que compartilham similaridades e discrepâncias em relação ao modelo do IAS.

3.4.3 As diferentes terminologias para o constructo socioemocional

Um ponto crucial que é importante ser explorado nesta tese é a diversidade de terminologia utilizada para descrever o constructo socioemocional, abrangendo termos como competência, macrocompetência, habilidade, domínio, entre outros. Essa variedade de definições pode gerar confusão na compreensão, uma vez que cada país ou campo de estudo tende a adotar terminologias específicas. Destaco, neste estudo, a importância de reconhecer essa limitação dos diversos termos encontrados na literatura. No entanto, é válido ressaltar que, apesar das várias terminologias relacionadas ao constructo socioemocional, existe uma similaridade subjacente entre elas, centrada no desenvolvimento interpessoal, intrapessoal e na interação com a sociedade.

3.5 ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Há diversas estratégias eficazes para o desenvolvimento de competências socioemocionais, amplamente reconhecidas na literatura. Nesta seção, abordaremos algumas das estratégias utilizadas. Durante a apresentação desta seção, demonstraremos algumas ferramentas, como livros didáticos, fantoches, instrumentos musicais, entre outros, que são utilizados para trabalhar os domínios socioemocionais. Além disso, demonstraremos diferentes metodologias, incluindo sala de aula invertida, aprendizagem por projetos, gamificação e outras. Além disso, abordaremos alguns programas que visam ao desenvolvimento dessas competências.

Nessa perspectiva, diversos estudos foram conduzidos na educação infantil com o objetivo de avaliar o desenvolvimento de competências socioemocionais nessa fase. Algumas dessas pesquisas envolveram o uso de livros de histórias infantis e livros interativos como uma prática eficaz para o desenvolvimento da reflexão de mensagens que envolvia os domínios socioemocionais (Rodrigues et al., 2012; Varanda et al., 2015). Além disso, Luga e Turda (2022) investigaram o impacto do teatro de fantoches no desenvolvimento de competências socioemocionais. Os resultados desse estudo apontaram que o teatro de fantoches desempenha um papel positivo no desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos da pré-escola.

Sorrenti et al. (2020) discutem o treinamento de habilidades socioemocionais por meio de intervenções intituladas PATHS, que significa “Promoting Alternative Thinking Strategies”. Os autores organizam as atividades da intervenção PATHS de forma sistemática. Esse programa auxilia no desenvolvimento de habilidades socioemocionais em crianças e jovens, oferecendo um currículo estruturado que inclui atividades e lições para promover competências como autogerenciamento, consciência emocional, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Os autores categorizam as atividades de forma organizada, abordando temas como autoestima, autocontrole, resolução de problemas, entre outros. Além disso, eles descrevem as atividades de cada categoria, fornecendo exemplos práticos. Por exemplo, na categoria de autoestima, uma criança é escolhida aleatoriamente para ser assistente do professor durante a palestra, enquanto as outras crianças elaboram uma lista de elogios para a criança escolhida. Antes disso, as crianças aprendem como elogiar outra pessoa. Após essa prática, elas são orientadas a elogiar outros membros da família e a refletir sobre como se sentiram ao fazer elogios e como a outra pessoa reagiu. Esse é apenas um exemplo das estratégias utilizadas pelo programa.

Alguns programas de desenvolvimento socioemocional adotam a abordagem conhecida como SAFE (Sequencial, Ativo, Focado, Explícito). De acordo com uma meta-análise conduzida por Durlak et al. (2011) em programas implementados em contextos escolares, a estrutura SAFE se mostrou um fator de grande relevância para o sucesso das intervenções. Os resultados da análise revelaram que os programas que obtiveram os melhores retornos foram aqueles que adotaram a abordagem SAFE em sua preparação e sua execução. Esses programas incluíram conteúdos

sequenciados em um currículo com objetivos claros e metas explícitas de aprendizagem/desenvolvimento. Além disso, empregaram metodologias ativas e dedicaram tempo adequado para cada competência focalizada em cada sequência didática planejada.

Além disso, estudos também foram conduzidos com estudantes de graduação visando ao desenvolvimento de competências socioemocionais (Pinto et al., 2021; Yu et al., 2023) É importante destacar que, no atual cenário educacional, educadores estão cada vez mais adotando práticas inovadoras. As metodologias ativas são exemplos de métodos de ensino contemporâneos e inovadores. Nessa perspectiva, Pinto et al. (2021) demonstraram que a técnica de aula invertida aprimorou o desenvolvimento de competências em estudantes de enfermagem por meio de processos de reflexão, autoconhecimento, discussão e abertura à assimilação de novos conhecimentos.

O princípio fundamental é que os estudantes cheguem à sala de aula após prévia preparação da temática, ou seja, após já terem estudado o conteúdo em casa, ao invés de terem o primeiro contacto com a temática através do professor, tal como acontece no modelo tradicional (Pinto et al., 2021, p.14).

Portanto, as aulas invertidas são um exemplo de metodologia ativa, registradas na literatura como eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A utilização de jogos digitais como parte de um projeto de intervenção destinado a promover competências socioemocionais em crianças tem se destacado como uma abordagem eficaz (Saleme et al., 2021). Para Oliveir et al. (2021), as competências socioemocionais podem ser desenvolvidas em sala de aula através da gamificação, tendo em vista que o estudante se vê em situações em que precisa saber lidar consigo, com o outro e com os desafios propostos. A gamificação envolve a incorporação de elementos de jogos em atividades do dia a dia, com o objetivo de tornar a experiência comum mais interativa, o que pode estimular engajamento entre os participantes (Vianna et al., 2013).

Ademais, o uso de jogos com tabuleiro também foi registrado na literatura atual. Os estudos de Ramo et al. (2022) demonstraram que o modo como as crianças atendiam as regras, engajavam-se e lidavam com as suas emoções ao brincar com jogo de tabuleiro, desenvolvia o exercício de competências socioemocionais. Os temas abordados nos tabuleiros eram a moral, a ética, as boas maneiras, a empatia, a amizade, a demonstração de emoções e o gerenciamento das emoções. “Cada jogo

possibilita aos jogadores discutirem possíveis soluções socialmente desafiadoras” (Ramos et al., 2022, p. 5).

Os estudos conduzidos por Silva et al. (2021) empregaram oficinas psicoeducativas como forma de intervenção com os alunos. Essas oficinas envolveram rodas de conversa, debates temáticos, reflexões com base em vídeos, análise de letras de músicas e dinâmicas interativas. A análise dos dados foi realizada por meio da observação das aulas online e das oficinas de intervenção que possibilitaram a compreensão do processo de comunicação que se evidencia na fala dos alunos, configurando um estudo qualitativo.

Nesse contexto, Mendes (2016) conduziu o estudo intitulado “Educação emocional na escola: uma proposta possível”, no qual utilizou oficinas como estratégias de intervenção socioemocional. O objetivo da tese foi investigar os níveis de afetos positivos, afetos negativos, autoestima e desempenho escolar dos estudantes participantes por meio da realização de dez oficinas de ensino. Essas oficinas abordaram temas relacionados à educação emocional e foram conduzidas com um grupo de estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A base teórica do estudo se apoiou nos campos da neurociência das emoções, psicologia positiva e psicologia educacional. As oficinas se concentraram em temas como emoções e sentimentos, autoestima, autoimagem, autoconceito, empatia, assertividade, autorregulação emocional e aprendizagem. Os resultados do estudo indicaram influências positivas nos níveis de afetos positivos, afetos negativos, autoestima e desempenho escolar dos estudantes que participaram da intervenção com oficinas.

Dantas et al. (2022) conduziram um estudo que demonstrou a eficácia das atividades corporais na escola no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. O objetivo da pesquisa foi analisar o comportamento socioemocional dos alunos em resposta a uma intervenção de corrida de orientação. Participaram do estudo 39 estudantes do ensino médio. Os resultados indicaram que a corrida de orientação é eficaz no aprimoramento do desempenho emocional dos estudantes. Além disso, essa intervenção também atende aos requisitos da BNCC (Brasil, 2018) em relação ao desenvolvimento emocional, bem como à necessidade de práticas de aventura na educação física.

Treglia e Tomassoni (2019) discorrem sobre o uso de tecnologias e produtos audiovisuais como instrumentos para auxiliar a educação socioemocional e

desenvolver a competência digital no campo educacional. Nesse estudo, a intervenção é o uso de filmes numa perspectiva psicopedagógica e as suas capacidades educativas. Ao utilizar filmes como recursos educacionais, os alunos têm a oportunidade de aprimorar a consciência emocional, ou seja, a capacidade de reconhecer e compreender suas próprias emoções. Além disso, os autores discorrem que filmes podem auxiliar no controle emocional, permitindo que os alunos aprendam a gerenciar suas emoções de maneira adequada e a utilizar suas emoções de forma positiva.

O estudo de Freitas et al. (2019) descreve uma análise da aplicação da metodologia de aprendizagem baseada em projetos com uma turma de dezessete alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo era ensinar conceitos relacionados à poluição sonora, visando educar crianças conscientes do ambiente. O projeto foi conduzido em equipes e se consistiu em oito etapas, realizadas entre abril e junho de 2018, com duração de aproximadamente uma hora e quarenta minutos cada. Segundo os autores do estudo, a aprendizagem baseada em projetos demonstrou ser uma estratégia eficaz de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Em suma, “as habilidades socioemocionais foram apresentadas em todas as etapas e serviram de base para o desenvolvimento do conceito de ‘poluição’ de uma forma mais geral” (Freitas et al., 2019, p.1454).

Os estudos sobre intervenções socioemocionais em sala de aula enfrentam uma questão persistente: a variação na profundidade da análise metodológica. Enquanto alguns estudos se dedicam a uma exploração minuciosa dos métodos, práticas e intervenções empregadas, outros tratam o tema de forma mais superficial. Essa disparidade na abordagem metodológica pode levar a uma compreensão heterogênea das intervenções socioemocionais e de seus efeitos no ambiente escolar. Diante dessa diversidade, este trabalho se propõe apresentar as descobertas e as contribuições da literatura existente em relação às intervenções socioemocionais aplicadas em sala de aula. Além disso, é importante destacar que esta seção aborda algumas das estratégias documentadas na literatura. No entanto, é importante reconhecer que há uma ampla variedade de abordagens e práticas disponíveis para promover o desenvolvimento de competências socioemocionais.

3.6 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS ALUNOS

Os pesquisadores e os educadores nas últimas décadas têm se debruçado em pesquisas científicas que investigam aspectos das competências socioemocionais no âmbito escolar (Lane, Smith, 2021). Nessa perspectiva, Cuervo et al. (2022) argumentam que o fortalecimento das habilidades socioafetivas na escola é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Mella et al. (2021), a maioria dos países ocidentais estão começando a considerar a importância das competências socioemocionais, pois, vários estudos mostram relações positivas entre as competências socioemocionais e o desempenho escolar. Nesse sentido, a aprendizagem socioemocional (SEL):

Permite a aquisição e a utilização efetiva de conhecimento, as atitudes e as habilidades necessárias para compreender, administrar e expressar emoções de forma ajustada, para estabelecer e atingir metas, para sentir e expressar empatia por outros, estabelecer e manter relacionamentos interpessoais e assumir responsabilidades e decisões (Veríssimo et al., 2022, p.1).

Nesse contexto, Cardoso e Castro (2020) ressaltam a importância do tema e argumentam que o construto socioemocional tem sido objeto de investigação desde meados do século XX, abrangendo diversas áreas. Frente a isso, enfatiza-se que as iniciativas para promover tais competências não devem se restringir a projetos isolados, mas sim integrar-se ao currículo escolar (Dantas, Gontijo, 2022). De acordo com Mahoney e Weissberg (2019), ao longo da última década, a busca pelo desenvolvimento socioemocional cresceu de maneira notável e se tornou um fenômeno global, sendo incorporada como uma meta crucial nos currículos educacionais dos estudantes. Em um estudo de meta-análise, Taylor et al. (2017) demonstraram os benefícios advindos da implementação de programas de aprendizagem socioemocional no ensino básico, contribuindo para o aprimoramento das competências socioemocionais em contexto escolar. Portanto, a literatura reflete resultados positivos no desempenho acadêmico quando se adotam práticas voltadas para o desenvolvimento dessas competências.

Heckman et al. (2010) elaboraram a análise de custo-benefício e a taxa de retorno em relação a um estudo pioneiro intitulado "Programa Pré-Escolar Perry". Esse inovador programa de educação infantil foi implementado na década de 1960 nos EUA. Nesse sentido, é de extrema importância contextualizar o programa, pois, além de pioneiro na aplicação de um currículo que promovia o desenvolvimento de

habilidades cognitivas, sociais e emocionais por meio de atividades lúdicas e experiências práticas de aprendizado, ele também se destacou por seu compromisso de avaliar os efeitos a longo prazo. Após a conclusão do programa, os participantes foram acompanhados e submetidos a avaliações em várias etapas de suas vidas, com o propósito de mensurar o impacto de longo prazo do Programa “Perry”. As descobertas do estudo tiveram resultados significativos, demonstrando que a educação infantil de alta qualidade pode ter benefícios duradouros, incluindo melhor desempenho acadêmico, redução da taxa de criminalidade e maior participação na força de trabalho. Portanto, o estudo de Perry, sendo uma das intervenções na primeira infância mais antigas, serve como um ponto de referência para formuladores de políticas que buscam promover o apoio público a programas de primeira infância (Heckman et al., 2010).

Diante disso, é possível observar que a literatura científica apresenta estudos relevantes que abordam intervenções voltadas para o desenvolvimento socioemocional durante os primeiros anos de escolaridade, ou seja, educação infantil. Goleman (2011) afirma a possibilidade de ensinar as crianças a alfabetização emocional.

Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. Tal como hoje ocorre nos Estados Unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução no currículo escolar de uma programação de aprendizagem que além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental a alfabetização emocional (Goleman, 2011, p.21-22).

Nessa perspectiva, Sorrenti et al. (2020) realizaram um estudo que investigava os efeitos a longo prazo de uma intervenção randomizada voltada para as habilidades socioemocionais das crianças. A intervenção foi implementada em sala de aula, em alunos da educação básica, e demonstrou impactos positivos. As crianças que passaram por intervenções tornam-se mais propensas a concluir o ensino médio e se matricular na universidade. “Os resultados deste estudo sugerem que as escolas primárias são um local promissor para institucionalizar o treino de competências socioemocionais” (Sorrenti et al., 2020, p. 48). Considerando o exposto, há um reconhecimento de que habilidades para além das cognitivas desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a promoção das competências socioemocionais deve começar na primeira infância e prosseguir ao longo de todo o percurso educacional.

Nesse contexto, diversos estudos têm se dedicado a investigar a importância dessas competências socioemocionais em várias etapas da educação básica. Um notável exemplo é a pesquisa conduzida por Nakano et al. (2021), que se concentrou especificamente na fase da educação fundamental. Os autores destacam a relevância de dois construtos específicos: criatividade e competências socioemocionais. Com o objetivo de analisar a interconexão entre esses dois construtos mencionados, a amostra consistiu em 362 estudantes do Ensino Fundamental, com idades variando entre 8 e 15 anos, provenientes de 13 escolas públicas municipais localizadas no estado de Pernambuco, Brasil. Para avaliar essas variáveis, os estudantes foram submetidos a dois testes de criatividade (figura e verbal), bem como a um instrumento conhecido como SENNA v1.0, utilizado para medir competências socioemocionais.

Os resultados deste estudo revelaram correlações significativamente positivas entre a criatividade em relação às figuras e a quatro das competências socioemocionais nomeadamente: conscienciosidade, amabilidade, abertura a experiências e locus de controle externo. Além disso, também foi constatado que a criatividade verbal apresentou correlações positivas significativas com duas dimensões das competências socioemocionais: conscienciosidade e amabilidade. Essas descobertas indicam uma evidente relação entre a criatividade e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Essa conclusão ressalta a importância fundamental de promover tanto a criatividade quanto o fortalecimento das competências socioemocionais no ambiente educacional. É fundamental destacar que as descobertas do estudo citado representam apenas um entre os inúmeros benefícios documentados na literatura sobre o desenvolvimento dessas competências. Assim sendo, essas habilidades são amplamente consideradas como fundamentais no contexto do século XXI, dado que têm consistentemente demonstrado associações positivas com resultados vantajosos em diversas áreas da vida do indivíduo.

Logo, podemos perceber, diante do exposto nesta seção e na seção “Intervenções e Práticas para trabalhar Competências Socioemocionais”, que os estudos apresentaram resultados benéficos a curto, médio e longo prazo. Além disso, as competências socioemocionais evidenciam resultados positivos desde a educação infantil até educação superior.

3.7 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOS PROFESSORES

As políticas educacionais atualmente enfatizam a inclusão das competências socioemocionais nos currículos da educação básica. Entretanto, um desafio significativo que se apresenta é a falta de capacitação dos educadores nessa área. Conforme apontado por Chaves et al. (2022), a falta de conhecimento entre os professores emerge como um obstáculo no esforço de promover o desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos.

Nesse contexto, torna-se fundamental avaliar a percepção que os professores têm de suas próprias competências socioemocionais e fornecer a capacitação necessária para habilitá-los a atuarem como mediadores dessas competências em suas salas de aula. Portanto, é crucial investir na formação dos professores antes de direcionar o foco para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Os educadores devem estar devidamente preparados e munidos de estratégias para utilizar no dia a dia, a fim de promover o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Resende, 2020).

No cenário educacional atual, é evidente que os educadores estão enfrentando uma série de desafios em sua prática docente. Além das dificuldades decorrentes da pandemia COVID-19, que afetaram a alfabetização e o letramento dos alunos, eles também estão lidando com questões sociais e emocionais complexas. O contexto presente representa um desafio significativo, tanto para os educadores quanto para os alunos. Segundo Villasenor (2014), os professores que têm competências socioemocionais influenciam o desempenho socioemocional e acadêmico de seus alunos. Porém, como mediador nesse processo, o professor deve receber a capacitação socioemocional necessária para desenvolver o seu trabalho (Caires et al., 2023).

No contexto de uma revisão integrativa, Marques et al. (2019) investigaram programas de intervenção voltados para o aprimoramento das competências socioemocionais dos professores. Os resultados do estudo revelaram que a maioria desses programas envolveu encontros presenciais em grupo na forma de treinamento ou oficinas, totalizando 12 programas (86% do total). Podemos notar que as intervenções que incluíram treinamentos ou oficinas se destacaram nas descobertas do estudo. Ademais, dois estudos envolveram também estratégias contemplativas para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (Mindfulness – 14%), dois

programas incluíram sessões individuais de orientação (coaching – 11%), um programa incluiu ligações telefônicas para orientação (7%); e um programa foi realizado a partir de ambiente virtual 7% (Marques et al., 2019, p. 44). Os resultados dessa revisão são significativos para a reflexão acerca das intervenções em andamento, que visam capacitar os professores no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em uma revisão de literatura conduzida por Motta e Romani (2019), foram examinados diversos programas de intervenção socioemocional implementados em contextos escolares. Os resultados do estudo destacaram que a maioria desses programas estava concentrada nos EUA, e a maioria das intervenções era realizada por professores, que integravam conteúdos socioemocionais ao currículo escolar. Além dos professores, também foram identificados estudos envolvendo outros profissionais, como psicólogos e auxiliares educacionais. No entanto, foi observado que o treinamento realizado por pais era pouco abordado na pesquisa, sendo mencionado em apenas dois artigos.

A estrutura das intervenções, principalmente quanto ao tempo total e duração de cada encontro, mostra diferentes modelos de aplicação dos conteúdos, sendo a maioria ministrada pelos professores após serem capacitados para implementar os recursos no cotidiano escolar. Quanto aos desfechos das intervenções, foram positivos, apesar de algumas publicações expressarem a necessidade de melhorias nesses programas, bem como na forma de avaliação dos mesmos, sugerindo mais estudos com follow-up, a fim de acompanhar, ao longo do tempo, os efeitos que não surgem de imediato (Motta & Romani, 2019, p. 54).

Vale destacar que estudos recentes evidenciam que a promoção da capacitação em competências socioemocionais, desde a fase de estágio, antes mesmo da formação de professores, contribui significativamente para a melhoria do desempenho pedagógico dos futuros profissionais (Caires et al., 2023; Carmen et al., 2022). Diante disso, é fundamental refletir sobre o investimento em desenvolver essas competências não apenas na carreira dos professores, mas também durante a formação dos futuros professores de todos os níveis da educação.

Portanto, torna-se evidente que o comportamento do professor desempenha um papel crucial no processo ensino-aprendizagem e pode servir como exemplo a ser seguido ao proporcionar reflexões significativas sobre as competências socioemocionais dos alunos. Logo, para desenvolver as habilidades socioemocionais na escola, é preciso investir no professor, para que ele construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem (Abed, 2014, p. 25).

3.8 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CRESCENTE INTERESSE NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nos últimos anos, houve um crescente interesse e uma dedicação por parte da comunidade científica em nível internacional para explorar as competências socioemocionais. Segundo Freitas e Marin (2022), as agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm concentrado esforços na construção de um corpo de conhecimento sobre a educação para o Século XXI. Diante disso, há uma evidente valorização do desenvolvimento e da avaliação de competências que abordam as dimensões emocionais, cognitivas e sociais da aprendizagem no contexto atual (conforme ilustrado na Figura 7).

Figura 7 – A integração entre as áreas social, emocional e cognitivo



Fonte: Colagrossi e Vassimon (2017).

Na Figura 7, é evidente a interseção das áreas que proporcionam o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Além disso, Freitas e Marin (2022) discorrem sobre o Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que aborda os quatro pilares da educação relacionados ao saber, ser, conviver e fazer, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 8 – Pilares da Educação



Fonte: Freitas e Marin (2022).

Diante do exposto, os pilares da educação assumem a importância não apenas do conhecimento e da habilidade em si, mas também da capacidade de conviver e agir de forma adequada.

Em consonância com as políticas educacionais internacionais, as políticas educacionais brasileiras enfatizam a importância do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, essenciais para enfrentar os desafios do século XXI. O Ministério da Educação (MEC) demonstrou uma crescente preocupação em promover essas competências por meio de reformas curriculares. Vale ressaltar que, em dezembro de 2017, após extensas reflexões e debates, o Ministério da Educação publicou a Base Nacional Comum Curricular (Freitas, Marin, 2022). A BNCC impulsionou um aumento nas discussões sobre o desenvolvimento dessas competências socioemocionais, levando a importantes reformas curriculares, como a inclusão do projeto de vida no currículo do ensino médio (Brasil, 2018). Além do MEC, e do IAS, outras organizações educacionais, como OCDE, Consed, e Porvir também desempenham um papel fundamental na promoção e no fomento do desenvolvimento das competências socioemocionais no país.

Alguns programas de intervenção com base na aprendizagem socioemocional foram implementados no contexto brasileiro. O programa SENTE iniciou suas intervenções em 2007, com o objetivo de levar conhecimentos sobre aprendizagem socioemocional às escolas públicas, proporcionados por um grupo de profissionais

voluntários. Conforme indicado por Freitas e Marin (2022), a implementação do programa envolve práticas como atenção plena, diálogo colaborativo, atividades baseadas em comunicação não violenta e círculos de comunicação realizados ao longo de doze sessões. Importante destacar que essas práticas são normalmente conduzidas por duas pessoas treinadas no programa. Adicionalmente, o programa oferece um curso de formação que inclui módulos destinados a capacitar profissionais da educação.

Outro programa que visa promover a saúde no contexto escolar, adotando uma abordagem integrativa de aprendizagem socioemocional, é o “Socioemocional para uma Juventude Atenta (SEJA)”, que foi implementado em 2020. A execução do programa envolve recursos como manuais para professores, cadernos dos alunos, suporte por meio de supervisões, capacitações e plataformas online (Freitas, Marin, 2022). Além desses programas de intervenção, o “Programa Semente” também tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento das competências socioemocionais no país (Damásio, 2022).

Vale ressaltar, conforme mencionado anteriormente, o papel importante do Instituto Ayrton Senna, o qual tem contribuído para fomentar e ampliar a coleta de evidências científicas sobre competências socioemocionais no contexto educacional brasileiro, disponibilizando ferramentas e instrumentos para os pesquisadores. Além disso, O IAS tem como um de seus objetivos fornecer apoio socioemocional aos educadores, disponibilizando recursos para a formação de professores e gestores escolares.

Em conclusão, as políticas educacionais estão cada vez mais concentradas no aprimoramento das competências socioemocionais dos alunos. Frente a isso, podemos esperar um impacto positivo no desenvolvimento abrangente dos estudantes e na qualidade geral da educação em todo o país.

3.9 EDUCAÇÃO INTEGRAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

O Centro de Educação Integral (CEI), local onde a pesquisa foi realizada, tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e a formação integral dos estudantes na educação básica. A escola é reconhecida por seu compromisso em promover a formação integral do indivíduo. Nesta seção, discutiremos aspectos relevantes

relacionados à educação integral e como ela interage com o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Vale destacar que a educação integral pode acontecer em tempo parcial ou integral, ou seja, vai além da ampliação do tempo de permanência do estudante. A educação integral, muitas vezes tratada equivocadamente como sinônimo da educação em jornada de tempo integral, tem como compromisso maior a formação e o desenvolvimento humano global do estudante em suas múltiplas dimensões (IAS, 2021, p.5).

No contexto atual, tem se discutido amplamente sobre a educação integral no Brasil. Nesse sentido, é relevante abordar o que a educação integral visa alcançar em termos do desenvolvimento humano. De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral (CREI, 2019), a educação integral tem como objetivo garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: emocional, social, cultural, intelectual e física (conforme ilustrado na Figura 9).

Figura 9 – As dimensões do desenvolvimento integral



Fonte: CREI (2019).

O documento do Centro de Referências em Educação Integral (CREI, 2019) aborda de maneira esclarecedora pontos relevantes relacionados à educação integral

e esclarece o significado das múltiplas dimensões mencionadas anteriormente. As Dimensões do Desenvolvimento Integral são definidas como:

Dimensão física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora. **Dimensão emocional ou afetiva:** refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autorrealização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento. **Dimensão social:** refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo. **Dimensão intelectual:** refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo. **Dimensão cultural:** diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais (CREI, 2019, p.27, grifos nossos).

A partir dessas definições, torna-se evidente que a proposta da educação integral busca uma formação que valoriza não apenas os conhecimentos cognitivos. Assim, “reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16). Portanto, é fundamental incluir nos currículos escolares componentes destinados ao desenvolvimento dessas múltiplas dimensões.

A BNCC enfatiza a importância de currículos escolares considerarem a formação integral dos estudantes no Ensino Fundamental e médio. Ademais, a BNCC preconiza o desenvolvimento do projeto de vida no ensino médio (Brasil, 2018).

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida (Brasil, 2018, p. 472).

A BNCC estabelece o desenvolvimento de competências socioemocionais como parte essencial para a formação integral dos estudantes. O referido documento retrata que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas ao longo de toda a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A BNCC também apresenta um conjunto de dez competências gerais com o objetivo de garantir o desenvolvimento do estudante. É importante ressaltar que as competências socioemocionais estão incorporadas em todas essas dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018). Além disso, essas competências gerais na

educação básica estão inter-relacionadas, demonstrando uma influência mútua entre elas.

Segundo Freitas e Marin (2022), dentro das dez competências gerais, quatro delas enfatizam de maneira mais explícita os componentes relacionados às competências socioemocionais, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Competências Socioemocionais Explícitas na BNCC

Competência na BNCC	Habilidades envolvidas
Competência 7 – autogestão	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.
Competência 8 – autoconhecimento e autocuidado	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.
Competência 9 – empatia e cooperação	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.
Competência 10 - autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Freitas e Marin (2022, p,87-88).

Logo, as competências socioemocionais estão presentes nas competências gerais da BNCC. Além disso, como bem orienta o texto da BNCC, uma proposta de educação integral exige conhecer o desenvolvimento humano em sua não linearidade e complexidade, além de entendimento de que as abordagens educativas devem evitar a todo custo a fragmentação dos sujeitos e dos conhecimentos (IAS, 2021, p. 9).

A educação integral preconiza uma formação multidimensional dos alunos e valoriza vários saberes. Frente ao exposto, podemos refletir que as competências socioemocionais representam um dos diversos elementos propostos no âmbito da educação integral

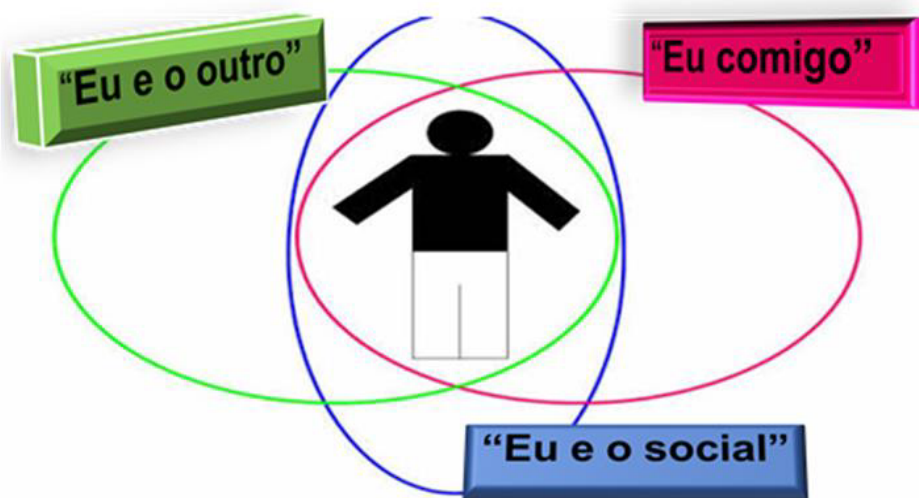
3.10 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR DA ESCOLA E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A proposta do projeto político-pedagógico (PPP) do Centro de Educação Integral (CEI), local onde o estudo foi realizado, tem como missão promover uma educação pública, laica, inclusiva e democrática de qualidade, tendo os estudantes como sujeitos centrais dos processos escolares, a fim de garantir a eles experiências educativas em tempo integral baseadas no princípio da integralidade que permeia todos os processos escolares. O projeto pedagógico da escola também visa à formação pessoal dos educandos e à promoção do desenvolvimento humano, na perspectiva do enfrentamento das desigualdades sociais por meio da educação.

Nesse sentido, existem justificativas para a pesquisa ter sido desenvolvida no contexto dessa escola (CEI), uma vez que valoriza a formação integral do sujeito. Os projetos integradores, que serão detalhados ao longo desta seção, fazem parte do currículo escolar. Eles foram iniciados em 2020, continuaram em 2021 e 2022 e estão sendo desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2023, com planos de continuação nos anos subsequentes. O CEI foi inaugurado em 2020 e a proposta dos projetos integradores da escola é trabalhar temas que relacionam as questões do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a sociedade, visando à formação integral do aluno (Fig. 10).

É relevante mencionar que o estudo atual foi realizado em um contexto no qual os projetos integradores estavam sendo conduzidos presencialmente. No ano de 2021, devido à situação pandêmica, esses projetos eram organizados em grupos de 'bolhas', com no máximo oito alunos, respeitando as medidas de distanciamento social. Vale mencionar que a pesquisadora atuou como professora na escola durante o ano de 2021, desempenhando um papel fundamental na elaboração do PPP da escola. Isso se deve ao fato de que a escola foi inaugurada no ano anterior (2020), e a construção do PPP ocorreu no ano seguinte.

Figura 10 – Eixos Integradores visando à formação integral do aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora.

O PPP do CEI ressalta as perspectivas conceituais e metodologias dos eixos integradores (Quadro 3).

Quadro 3 – Perspectivas conceituais e metodológicas dos eixos integradores definidas no PPP da escola

Eixos integradores	Perspectivas conceituais e metodológicas
Eu comigo mesmo	Abarca as questões relativas ao autoconhecimento ou à percepção de si também relacionadas às questões identitárias, de dimensionamento do sujeito no mundo, enfim, de compreensão de si nos entrecruzamentos sociais que vivencia, oportunizando uma percepção da sua influência no mundo concomitante à influência sofrida.
Eu e o outro	Compreende as questões relativas à alteridade ou à percepção e convivência com os outros, num contexto no qual a multiculturalidade e a diversidade presentes na sociedade demandam o desenvolvimento de um senso ético, e, portanto, de construção de valores voltados à convivência democrática. Aqui, o desafio está em oportunizar a percepção de que o desenvolvimento individual pode se dar na interação com o outro, de forma que, ao se aproximarem, duas singularidades podem aprender e ressignificar suas experiências prévias.
Eu e o social	Compreendemos as questões relativas à inserção dos educandos numa sociedade que é composta por instituições e processos sociais que interferem reciprocamente sobre suas vidas, visto que o tecido social não é permanente ou estanque. Assim, esse eixo volta-se à reflexão sobre processos sócio-históricos, questões políticas, ambientais, econômicas, profissionais etc., que afetam toda a sociedade. Nesse contexto, entendemos a cultura social como fator resultante de uma ação educativa. Portanto, para que haja uma sociedade democrática, essa ação educativa precisa ser transformadora visando a quebra dos costumes estabelecidos, pautados no preconceito e na manutenção de um <i>status quo</i> , buscando assim uma nova atitude de estar em constante renovação.

Fonte: autoria própria.

Nota: A partir do Projeto Político-Pedagógico do CEI (2021).

Diante disso, o PPP do CEI, elaborado em 2021, aborda os projetos integradores. Esse documento da escola define os projetos integradores como ações educativas desenvolvidas e orientadas dentro de perspectivas temáticas e conceituais, visando à integração dos conhecimentos, das práticas das áreas de conhecimento, dos sujeitos, dos processos educativos, da comunidade escolar, do território e sociedade. O PPP do CEI tem como objetivo de possibilitar aos educandos situações complexas de aprendizagem, que mobilizem conceitos, práticas/técnicas do fazer, habilidades cognitivas, emocionais e sociais/relacionais.

Além disso, o PPP da escola destaca que os projetos integradores se tornam, assim, grandes laboratórios de aprendizagens, tomando como perspectivas norteadoras as metodologias investigativas, as práticas de autoconhecimento, socialização e convivência com as diversidades, visando, por meio de situações empíricas, o desenvolvimento integral dos estudantes. Não se trata, porém, de uma mera aplicação de conceitos/conteúdos disciplinares e habilidades em atividades práticas, tal como ocorre na perspectiva tecnicista da educação, mas de uma busca

por ampla conexão e integração entre conhecimentos, processos educativos e sujeitos.

Os projetos integradores no CEI estão organizados em três grupos temáticos: corpo em movimento, comunicação e meio ambiente. Os educadores, incluindo professores e oficinairos, trabalham uma ampla variedade de temas nos projetos integradores, através de oficinas.

O PPP da escola detalha os três projetos integradores, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização dos projetos integradores definidos no Projeto Político Pedagógico da escola (CEI)

Projeto Integrador	Caracterização
Corpo e movimento	Este primeiro projeto integrador caracteriza-se, principalmente, pela consciência corporal que é essencial ao ser humano, pois introduz uma comunicação com o meio, através da ação do corpo e da mente. Isso se sucede em várias fases, em que o educando se apropria do seu corpo, aprendendo a usá-lo no seu dia a dia, realizando conquistas sucessivas em relação ao espaço, movimentos, posturas, gestos, tempos e significações. Este projeto integrador parte da apreensão do Eu e do mundo que o rodeia, compreendendo o corpo e suas ações em suas dimensões físicas, socioculturais e políticas, visando à integralidade do sujeito. Assim, compreendemos o movimento em suas variadas possibilidades, como estratégia de expressão e aprendizagem.
Comunicação	A base deste projeto integrador surgiu da experiência da Oficina de Comunicação, que aconteceu no decorrer de 2020, inicialmente com uma proposta de desenvolver as habilidades de leitura e escrita tanto na língua portuguesa, quanto na língua inglesa, dando vazão à criatividade e liberdade de expressão dos estudantes, além de proporcionar o desenvolvimento de sua automotivação e interesse por temas diversos ampliando sua visão de mundo. Nesse novo contexto, a ideia é extrapolar esses objetivos e ampliar ainda mais os horizontes de pesquisa de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, de acordo com as ações empreendidas. Pretende-se oportunizar aos estudantes novas aprendizagens, por meio da criação de instrumentos de informação e trocas de conhecimento com a comunidade com enfoque no desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem e à comunicação e suas variadas aplicações, considerando-se que a linguagem e a comunicação são condições da vida em sociedade. Esses instrumentos, constituídos, por exemplo, em jornais impresso e virtual, rádio e canais nas redes sociais, seriam os veículos utilizados para extrapolar os muros da escola e ensaiar o autêntico exercício de uma cidadania consciente.
Meio Ambiente	Este projeto integrador traz como esteio o conceito de meio ambiente como sendo o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química ou biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas proposições (Art. 3º, da Lei 6938/81). Ou seja, abarca o corpo e o patrimônio integral, que pode ser classificado como natural e cultural. Sendo assim, o presente projeto integrador visa promover a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais, com ênfase na qualidade de vida das pessoas, conciliando a preservação do meio ambiente com o desenvolvimento econômico e social.

Fonte: autoria própria.

Nota: A partir do Projeto Político-Pedagógico do CEI (2021).

Vale ressaltar que dentro de cada projeto integrador são pontuadas oficinas que abordam diversos temas essenciais para o desenvolvimento de relacionamentos intrapessoais, interpessoais e com a sociedade.

No Quadro 5 podemos observar quais oficinas estão propostas no PPP da escola. Entretanto, a proposta é em cada ano, são ofertadas diferentes oficinas. Os alunos matriculados são do terceiro ciclo, que corresponde à educação básica, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Destacamos que, no estudo atual, os alunos estavam matriculados no 6º ano, e estudavam as oficinas: Mini-ONU; Paz, amores e flores; Atletismo; Iniciação musical; Horticultura e paisagismo; sustentabilidade; Patrimônio histórico natural e cultural.

As oficinas dos projetos integradores alinham-se à proposta pedagógica da escola e aos eixos integradores (eu comigo, eu com outro e eu com a sociedade), ao oferecerem atividades que contribuem para a formação integral do aluno. Abaixo, destacam-se as sugestões de oficinas propostas no PPP da escola, destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 5 – Sugestões de oficinas descritas no Projeto Político Pedagógico da escola

Projeto Integrador	Oficinas
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Mini-ONU • Comunicação interna externa • Promoção cultural • Artes visuais e táteis • Teatro • Roda de conversa • Paz, amores e flores
Corpo e Movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade e inclusão • Cidadania e direitos humanos • Circo e movimento • Ginástica e luta • Da amarelinha ao videogame • Conscientização corporal • Dança • Ritmo e o movimento • Esportes de aventura • Atletismo • Iniciação musical
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Horta e paisagismo • Os R's da sustentabilidade na escola • Patrimônio histórico natural e cultural

Fonte: autoria própria.

Nota: A partir do Projeto Político-Pedagógico do CEI (2021).

3.10.1 O projeto integrador e as competências socioemocionais

O PPP do CEI enfatiza a importância do desenvolvimento da formação integral dos alunos, valorizando dimensões físicas, psíquicas, emocionais, sociais, culturais e políticas, de acordo com o que é proposto pela BNCC. Além disso, as três dimensões (eu comigo, eu com o outro e eu com a sociedade) propostas no PPP da escola estão alinhadas com as abordagens e as perspectivas no desenvolvimento de competências socioemocionais. É importante destacar que o PPP da escola e o currículo foram desenvolvidos em conjunto por um grupo composto por educandos, supervisores, diretores e outros membros da comunidade escolar. Após reflexões e discussões sobre as concepções e as experiências relacionadas aos projetos integradores da escola, a equipe pedagógica chegou à conclusão de que abordaria esses projetos não como disciplinas fragmentadas, mas como um conjunto de estratégias pedagógicas intencionais articuladas ao longo de toda a trajetória escolar. Isso permitiria aos educandos o desenvolvimento como sujeitos integrais, críticos, reflexivos, autônomos, com a capacidade de ação protagonista e colaborativa em níveis pessoais, locais e globais.

A escola CEI apresenta um currículo inovador com uma proposta que enfatiza os eixos integradores para promover o desenvolvimento integral dos alunos. O CEI foi inaugurado em 2020 e, no momento da escrita desta tese, ainda estava em fase inicial de desenvolvimento de sua proposta pedagógica. É relevante destacar que o currículo da escola valoriza tanto os conteúdos das oficinas quanto as cinco áreas de conhecimento, alinhando-se com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). Essas áreas incluem Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História), bem como o Ensino Religioso. Os alunos participam de aulas semanais que abrangem tanto os conteúdos das oficinas quanto os conteúdos curriculares tradicionais.

Nesse contexto, a avaliação de como as oficinas estão possibilitando a integração de práticas e intervenções relacionadas às competências socioemocionais nos projetos integradores é de suma importância. Além disso, compreender a percepção dos educadores em relação às próprias práticas é fundamental. Os resultados deste estudo têm o potencial não apenas de enriquecer o acervo de

conhecimento da literatura existente, mas também de contribuir para reflexões sobre currículos que vão além das abordagens tecnicistas. Além disso, esse conhecimento tem o potencial de impactar positivamente políticas públicas e a revisão dos currículos na área da educação, fomentando uma educação mais abrangente e que valorize práticas e intervenções para além das estratégias tradicionais.

Embora o PPP da escola não faça menção explícita ao desenvolvimento de competências socioemocionais, todas as suas abordagens e diretrizes estão alinhadas com os princípios e valores subjacentes a essas competências. Portanto, as abordagens dos projetos integradores propostos no PPP da escola estão em consonância com as perspectivas e diretrizes para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

3.11 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DO LOCAL DE REALIZAÇÃO DOS ESTUDOS

O Centro de Educação Integral (CEI), local de realização dos estudos, possui dezessete salas de aula, uma ampla biblioteca, cozinha industrial, refeitório, salas de línguas estrangeiras, laboratórios profissionais, além de outros ambientes de aprendizagem (quadra, pista para skate e pátio). A escola possui piscina, ginásio poliesportivo, salas de música, dança e teatro, estúdio de TV e rádio e um anfiteatro com capacidade para 125 pessoas. As salas de aula possuem carteiras em formatos diversos, ventiladores e a maioria das salas possuem lousa digital (Figura 11). A escola também é contemplada com diversos espaços de interação (Figura 12). O CEI tem capacidade para atender 600 estudantes em tempo integral e atualmente oferece o Ensino Fundamental II para os alunos do 6º ao 9º ano.

Figura 11 – Foto da sala de aula.



Fonte: Jornal Diário de Contagem On-line (2023).

Os espaços de interação da escola apresentam cores diversificadas nas paredes e utilizam almofadas e sofás diferenciados para a convivência entre os alunos (Figura 12).

Figura 12 – Espaço de interação



Fonte: CEI - Ressaca (2023).

A entrada da escola é espaçosa e apresenta um visual moderno em sua arquitetura (Figura 13).

Figura 13 – Foto da entrada da escola



Fonte: Jornal Diário de Contagem On-line (2023).

Frente a isso, podemos perceber que a escola tem uma excelente estrutura física, apresenta recursos tecnológicos e materialidade para desenvolver as atividades.

3.12 ASPECTOS ÉTICOS

Após obtenção da Carta de Anuência da escola (Anexo C), o projeto foi submetido e aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/UFMG — CAAE:57120122.5.0000.5149 (Anexo A). Para o recrutamento de participantes, a pesquisadora apresentou, em sala de aula, o projeto de pesquisa e fez o convite para os estudantes participarem da pesquisa. Atendendo aos preceitos éticos, a execução do projeto iniciou-se após a assinatura da Carta de Anuência pelo diretor da escola, bem como da entrega dos Termos de Assentimento – TALE (Apêndice B) e do Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) preenchidos e assinados pelos alunos participantes e responsáveis, respectivamente.

3.13 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Para alcançar os objetivos, a condução deste trabalho ocorreu em três etapas, que são apresentadas em formato de capítulos. Cada um desses capítulos apresenta objetivos específicos necessários para alcançar o objetivo geral da tese. A fim de alcançar cada etapa e cumprir os objetivos estabelecidos, foram empregadas metodologias experimentais específicas. O Capítulo 2 apresenta os dados

quantitativos do estudo, fornecendo base para a compreensão dos Capítulos 3 e 4, que se dedicam à análise dos dados qualitativos da pesquisa.

Diante disso, o estudo atual utilizou metodologias quantitativas e qualitativas para a produção de dados. Contudo, vale mencionar que Brantes e Gondim (2022), em sua revisão sistemática, destacaram que as técnicas metodológicas qualitativas de pesquisa foram pouco utilizadas na produção científica dos estudos sobre competências socioemocionais (CSE). Nessa perspectiva, a revisão integrativa conduzida por Marques et al. (2019), no âmbito das competências socioemocionais, revelou que a maioria dos estudos adotou métodos quantitativos (78%), enquanto 11% utilizaram métodos qualitativos e 11% optaram por abordagens mistas. Diante desse cenário, é oportuno que pesquisas futuras priorizem tal técnica metodológica. Os dados qualitativos enriqueceram nossa compreensão do construto das competências socioemocionais, complementando, assim, as abordagens quantitativas adotadas neste estudo.

CAPÍTULO 2

CAPÍTULO 2 — INFLUÊNCIA DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS ALUNOS DO SEXTO ANO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

RESUMO

As competências socioemocionais têm se destacado cada vez mais na literatura científica, devido à sua relevância em indicadores de sucesso pessoal, educacional e profissional. Compreender como essas competências se desenvolvem e são moduladas é crucial para promover um ambiente de aprendizado e trabalho saudável. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar as variáveis sociodemográficas e as competências socioemocionais dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Participaram deste estudo 50 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, no município de Contagem, no estado de Minas Gerais. Foram realizadas análises do perfil sociodemográfico dos alunos, incluindo variáveis tais como; idade, sexo, autodeclaração étnica, responsável legal, nível de escolaridade do responsável, número de moradores na residência, número de trabalhadores na residência, tipo de moradia, acesso a bens de consumo e problemas de saúde. Além disso, foram avaliadas as macrocompetências socioemocionais dos alunos (Amabilidade, Autogestão, Engajamento com os Outros, Resiliência Emocional e Abertura ao Novo), utilizando o instrumento Senna versão 2.0. Os resultados deste estudo demonstram que a macrocompetência resiliência emocional parece estar menos desenvolvida entre os alunos participantes, devido às pontuações alcançadas. No entanto, a macrocompetência abertura ao novo apresentou o melhor desempenho quando comparada às outras macrocompetências avaliadas nos estudantes. Ademais, observa-se, a partir da análise estatística, que após a macrocompetência abertura ao novo, as melhores pontuações foram nas macrocompetências: autogestão, amabilidade e engajamento com os outros, respectivamente. Esses achados incentivam pesquisas adicionais que possam enriquecer a compreensão das intervenções e práticas socioemocionais a serem desenvolvidas no contexto educacional, compreendendo o perfil sociodemográfico e as pontuações das competências socioemocionais dos alunos.

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, a importância das competências socioemocionais tornou-se uma prioridade amplamente reconhecida, com um significativo corpo de pesquisadores dedicados ao seu estudo (Cardoso, Castro, 2020; Lane, Smith, 2021). Segundo Mikolajczak et al. (2015), os resultados evidenciam que as competências socioemocionais desempenham um papel fundamental como preditores de saúde. Além disso, as competências socioemocionais é um elemento fundamental para fomentar o bem-estar pessoal e social (Fincias, González, 2021).

Mahoney e Weissberg (2019) destacam que, ao longo da última década, a busca pelo desenvolvimento socioemocional tornou-se uma tendência global, sendo incorporada como uma meta crucial nos currículos educacionais de alunos em todo o mundo. Conforme apontado por Serrano et al. (2023), as demandas do século atual tornaram-se ainda mais prementes no cenário pós-Pandemia COVID-19, que resultou em um aumento substancial dos problemas de saúde mental entre crianças e adolescentes. Esse contexto sem precedentes ressalta a necessidade de adquirir competências específicas, muitas das quais têm um aspecto socioemocional, e que, em muitos casos, não haviam sido previamente incluídas em programas de treinamento com crianças e adolescentes (Serrano et al., 2023).

Observa-se um aumento significativo no número de pesquisas relacionadas às competências socioemocionais (Freitas, Marin, 2022). No entanto, a maioria dos estudos sobre as competências socioemocionais carecem de uma reflexão do perfil sociodemográfico dos indivíduos envolvidos no desenvolvimento dessas competências. Nesse sentido, a compreensão dos dados sociodemográficos de uma população possibilita ao pesquisador obter conhecimento sobre o perfil dos participantes (Palmer et al., 2018). Para isso, são coletadas informações como, por exemplo, raça, faixa etária, sexo e outras características relevantes.

Fonseca (2016) afirma que é de extrema relevância a realização de estudo que possa contribuir para a identificação do perfil do aluno, uma vez que a educação deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas da sua aprendizagem. Bem e Wagner (2006) argumentam que a forma de pensar e a forma de promover o desenvolvimento e a educação das crianças são construídas na relação com o contexto socioeconômico-cultural no qual as famílias estão inseridas. Porém, poucos

trabalhos têm demonstrado a influência das variáveis sociodemográficas nas competências socioemocionais.

Alguns estudos expressam a relação do nível socioeconômico das famílias e o impacto do desenvolvimento acadêmico dos estudantes, uma vez que à medida que o nível socioeconômico das famílias aumenta, maior o potencial para tal desenvolvimento nos alunos (Matias, 2018; Rosa et al., 2020). Tendo isso em vista, o desenvolvimento acadêmico pode ser explicado pelo fato de que estudantes que têm contato com diversos instrumentos, como, por exemplo, aparelhos eletrônicos e livros, apresentam um melhor desenvolvimento do processo de escolarização (Rosa et al., 2020). Ademais, Coley et al. (2004) afirmam que variáveis extracurriculares, como, o acesso a recursos sociais, contexto social e o nível socioeconômico influenciam o desempenho escolar. No estudo supracitado, vários aspectos do contexto de adolescentes foram considerados, incluindo a localização, a supervisão e o cuidado dos adolescentes, bem como práticas parentais. Os resultados indicaram que a ausência de cuidados do adolescente dentro de casa foi associada a desfechos particularmente deletérios para adolescentes que apresentaram, altas taxas precoces de problemas de comportamento.

Portanto, os cuidados parentais na vida do adolescente influenciam no seu desempenho escolar. Ao analisar o impacto sociodemográfico no desempenho educacional do indivíduo, a literatura expressa reconhecer esse fator como substancial para os resultados obtidos pelos estudantes no contexto educacional (Mills-Koonce et al., 2022; Rosa et al., 2020).

Nesse cenário, podemos observar que o contexto em que o indivíduo está inserido influencia em vários âmbitos da vida do estudante como, por exemplo, desempenho acadêmico e comportamentos. Diante disso, vale mencionar que o perfil sociodemográfico também está relacionado ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Poucos estudos na literatura correlacionaram o constructo competências socioemocionais e perfil sociodemográfico. Oliveira (2019), por exemplo, conclui em seus estudos que os alunos classificados como “vulneráveis” apresentaram todos os atributos socioemocionais de forma negativa. No estudo, identificamos que a competência abertura ao novo foi o domínio mais impactado pela variável vulnerabilidade. Frente a isso, as desigualdades sociais foram destacadas como importante condição para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Além disso, Mills-Koonce et al. (2022) demonstraram que o perfil

sociodemográfico da criança nos primeiros anos de vida pode influenciar suas habilidades socioemocionais. Eles observaram que crianças cujas experiências familiares foram desafiadoras (parentalidade problemática), obtiveram pontuações mais baixas em resultados socioemocionais e cognitivos na infância.

Portanto, o presente estudo objetiva verificar as associações de variáveis sociodemográficas e competências socioemocionais dos discentes dos sextos anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Os achados deste estudo podem contribuir na caracterização desse constructo, bem como promover uma reflexão teórico-prática sobre intervenções e práticas necessárias para auxiliar no desenvolvimento das competências socioemocionais.

2 METODOLOGIA

2.1 PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS

Inicialmente, a pesquisadora apresentou a proposta do estudo para a direção da escola, para torná-la uma parceira ciente e favorável à execução da pesquisa. A coleta de dados foi realizada no início do ano letivo, nas instalações da escola de Ensino Fundamental da rede pública no município de Contagem, em Minas Gerais. Os alunos do sexto ano, matriculados nas turmas 6º A, 6º B, 6º C e 6º D, responderam a um questionário sociodemográfico (Apêndice C) e, em seguida, foram solicitados a responder o Instrumento Senna versão 2.0. A aplicação do Instrumento Senna ocorreu um dia após a aplicação do questionário sociodemográfico.

2.2 INSTRUMENTOS

2.2.1 Questionário de dados sociodemográficos

Foi realizado o mapeamento de características sociodemográficas, tais como idade, sexo (masculino e feminino), autodeclaração (étnica/racial), responsável (mãe, pai, guardião legal, entre outras), escolaridade do responsável (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior), número de moradores na casa, número de trabalhadores na casa, tipo de moradia (casa própria, casa alugada, apartamento etc.), problemas de saúde (sim ou não), acesso a bens de consumo como

eletrodomésticos (geladeira e máquina de lavar), eletrônicos e tecnologia (rádio, televisão, computador e telefone celular) e carro. O questionário sociodemográfico (Apêndice C) foi elaborado pela pesquisadora tomando como referência informações contidas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) e no site Critérios de Classificação Econômica Brasil – CCEB (2008).

2.2.2 Instrumento Senna

O Instrumento SENNA contém itens que avaliam as dezessete facetas das competências socioemocionais da matriz e é composta por cinco domínios das macrocompetências: (1) Abertura do novo; (2) Autogestão; (3) Engajamento com os outros; (4) Amabilidade; (5) Resiliência emocional. A sistematização das opções de resposta do instrumento é realizada a partir do uso da escala de 5 pontos: 1- Nada; 2- Pouco; 3- Moderadamente; 4- Muito; 5- Totalmente (IAS, 2021). Uma das premissas básicas do estudo foi utilizar um instrumento validado no país que permita investigar as competências socioemocionais. Para tanto, optou-se por trabalhar com os alunos, o Instrumento SENNA com a versão mais atual, de maneira a tornar as variáveis das respostas mais controladas e válidas. O Instrumento é utilizado para mensurar as competências socioemocionais dos participantes e foi desenvolvido para ser usado em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

3 RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos os resultados das análises estatísticas descritivas de pontuação.

3.1 PONTUAÇÃO DAS MACROCOMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Os dados apresentados a seguir, descrevem as pontuações obtidas pelos alunos participantes em cada uma das cinco macrocompetências socioemocionais. A versão utilizada neste estudo é a versão atual do instrumento, nomeada versão “2.0”, a qual trabalha com quatro categorias de classificação: pouco desenvolvido, mediantemente desenvolvido, bastante desenvolvido e muito desenvolvido. Destaca-se que os escores categóricos são derivações dos escores contínuos. Frente a isso, os escores negativos se associaram as categorias “pouco desenvolvido” e “mediamente desenvolvido”. Em contrapartida, os escores positivos se associaram as categorias “bastante desenvolvido” e “muito desenvolvido”.

As estatísticas das macrocompetências com as pontuações (escore contínuo) e as classificações (escore categórico) estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Escores das macrocompetências socioemocionais (n = 50)

Variáveis	Pouco Desenvolvido	Mediantemente desenvolvido	Bastante desenvolvido	Muito Desenvolvido
Amabilidade	n=1 (2%)	n=19 (38%)	n=23 (46%)	n=7 (14%)
Autogestão	n=3 (6%)	n=16 (32%)	n=18 (36%)	n=13 (26%)
Engajamento	n=7 (14%)	n=17 (34%)	n=16 (32%)	n=10 (20%)
Resiliência	n=12 (24 %)	n=23 (46%)	n=2 (4%)	n=3 (6%)
Abertura novo	n=2 (4%)	n=14 (28%)	n=18 (36%)	n=16 (32%)

Fonte: autoria própria.

Analisando as pontuações alcançadas para cada macrocompetência, pode-se observar neste estudo que a macrocompetência resiliência emocional parece estar menos desenvolvida entre os alunos participantes. Todavia, a macrocompetência abertura ao novo apresentou o melhor desempenho quando comparado as outras macrocompetências avaliadas nos estudantes. Ademais, observa-se a partir da análise estatística que seguido da macrocompetência abertura ao novo, as melhores pontuações encontradas foram nas macrocompetência: autogestão, amabilidade e engajamento com os outros, respectivamente.

3.2 ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E MACROCOMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A análise descritiva dos dados revela informações importantes sobre as variáveis sociodemográficas e macrocompetências socioemocionais dos indivíduos estudados. Na Tabela 2, são mostrados os dados das variáveis sociodemográficas e socioemocionais.

Tabela 2 – Estatística descritiva das variáveis sociodemográficas e competências socioemocionais

Variáveis Sociodemográficas						
Estatística descritiva	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.:	Max.
Sexo	-	-	-	-	-	-
Autodeclaração Responsável	-	-	-	-	-	-
problema saúde	-	-	-	-	-	-
Idade	10,00	11,00	11,00	10,88	11,00	12,00
esc_resp	1,00	3,00	3,00	3,36	4,00	5,00
Moradores	1,00	3,00	3,00	3,22	4,00	4,00
Trabalhadores	0,00	1,00	2,00	1,88	2,00	4,00
tipo moradia	1,00	1,00	1,00	1,41	2,00	4,00
Radio	0,00	0,00	1,00	0,77	1,00	4,00
Televisão	1,00	1,00	2,00	2,04	2,75	4,00
maq_lavar	1,00	1,0	1,00	1,3	2,00	3,0
Geladeira	1,00	1,00	1,00	1,32	1,00	4,00
Computador	0,00	1,00	1,00	1,41	2,00	4,00
Carro	0,00	0,00	1,00	0,86	1,00	4,00
Celular	2,00	3,00	4,00	3,64	4,00	6,00
Variáveis de Macrocompetências Socioemocionais						
Estatística descritiva	Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.:	Max.
Amabilidade	-1,84	-0,915	-0,086	0,12	0,783	3,94
Autogestão	-2,00	-0,67	-0,045	0,18	0,93	4,64
Engajamento_com_os_outros	-3,76	-1,00	-0,11	0,01	0,86	4,14
Resiliência_emocional	-4,51	-0,90	-0,41	-0,33	0,33	5,62
Abertura_ao_novo	-1,72	-0,59	0,48	0,63	1,48	5,05

Fonte: autoria própria.

A partir da análise da estatística descritiva é possível observar que a idade média dos participantes da pesquisa é de 10,88 anos, com a maioria dos participantes com 11 anos. A escolaridade dos responsáveis variou entre 1 (mínimo) e 5 (máximo), sugerindo uma diversidade nesse aspecto (Tabela 2). O número médio de moradores nas residências é de aproximadamente 3,22, com a maioria das casas tendo 3 moradores. O número médio de trabalhadores nas residências é de aproximadamente 1,88, indicando que a maioria possui pelo menos um trabalhador. Quanto ao tipo de moradia, há variação entre 1 e 4, refletindo diferentes arranjos familiares. Os dados sobre o acesso a bens e tecnologia revelam a presença ou ausência de itens como rádio, televisão, máquina de lavar, geladeira, computador, carro e celular nas residências.

No que diz respeito às macrocompetências socioemocionais, observamos que a amabilidade tem uma média de 0,12, indicando um nível médio de desenvolvimento. A autogestão apresenta uma média de 0,18, sugerindo um nível médio. O

engajamento com os outros tem uma média de 0,011, apontando um nível baixo. A resiliência emocional exibe uma variabilidade nas respostas, com uma média negativa de -0,33. Por fim, a abertura ao novo apresenta uma média de 0,64, indicando um nível médio a alto.

Esses insights fornecem uma visão abrangente das características dos participantes, sendo fundamentais para análises futuras e tomadas de decisões em pesquisas e intervenções socioemocionais.

4 DISCUSSÃO

Nesta seção direcionaremos nossa análise para os resultados que satisfizeram todos os pressupostos do mapeamento do perfil dos alunos do CEI. Isso nos permitirá destacar as tendências mais relevantes para o contexto de nossa pesquisa. As análises realizadas forneceram informações importantes sobre os aspectos sociodemográficos e as competências socioemocionais dos participantes da pesquisa.

A triagem sociodemográfica dos participantes evidenciou que as famílias têm acesso as tecnologias, emprego e estudaram o ensino básico. Contudo, vale ressaltar que a triagem foi feita apenas com estudantes dos sextos anos que representa a amostra desse estudo. Ao analisar o impacto socioeconômico no desempenho educacional do indivíduo, a literatura reconhece este fator como substancial para os resultados obtidos pelos estudantes (ROSA et al. 2020). Para Matias (2018) o nível socioeconômico das famílias influencia no desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo Rosa et al. (2020), este efeito do socioeconômico sobre o desempenho acadêmico pode ser explicado pelo fato de que estudantes que têm contato com diversos instrumentos, como, por exemplo, aparelhos eletrônicos e livros, pode ser um fator que melhora significativamente o desenvolvimento do processo de escolarização. Bem & Wagner (2006) argumentam que a forma de pensar e a forma de promover o desenvolvimento e a educação das crianças são construídas na relação com o contexto socioeconômico-cultural no qual as famílias estão inseridas. Logo, é fundamental conhecer o perfil sociodemográfico dos alunos uma vez que as variáveis socioeconômicas podem influenciar no desempenho educacional.

Os alunos participantes do estudo recebem acompanhamento e atenção tanto pelo lado materno quanto pelo paterno os quais possuem, em sua maioria, o ensino médio como grau de escolaridade. Além disso, a maioria possui residência própria e há predominância de mais de 4 pessoas morando na mesma casa. A maioria dos alunos foram caracterizados como brancos e não apresentam problemas de saúde. Podemos inferir que a maioria dos alunos tem acesso à tecnologia com a predominância da categoria de celular e televisão em sua residência. Os estudos de Oliveira (2021) demonstraram que responsáveis com Ensino Fundamental completo estão associados a resultados mais positivos e consistentes nos aspectos socioemocionais das crianças, em comparação com aqueles que possuem apenas o

Ensino Fundamental incompleto. Adicionalmente, pesquisas recentes conduzidas por Vilarinho e Carvalho (2023) constataram uma correlação significativa entre o nível educacional dos pais e as competências socioemocionais dos alunos, revelando uma relação diretamente proporcional. Em outras palavras, à medida que a escolaridade dos progenitores aumenta, observamos um correspondente aumento na autopercepção das competências socioemocionais por parte dos alunos. No entanto, é crucial ressaltar que as competências socioemocionais, quando abordadas de forma intencional, possuem o potencial de superar adversidades e características contextuais, contribuindo para mitigar os efeitos sociais adversos.

Além do mapeamento sociodemográfico dos participantes, também foram avaliadas as pontuações nas competências socioemocionais. No presente trabalho, demonstrou-se que a macrocompetência de resiliência emocional parece estar menos desenvolvida entre as crianças. Os achados demonstram que 70% das crianças retrataram baixo desenvolvimento em resiliência emocional, tendo em vista; as somas das categorias medianamente desenvolvida (46 %) e categoria pouco desenvolvida (24%). A questão resiliência na educação escolar é um desafio, mas pode ser a palavra-chave no cumprimento de objetivos fundamentais para formar pessoas livres, responsáveis e sociáveis Fajardo et al.(2010) e Moreira (2010). Os estudos já existentes sobre resiliência e educação escolar destacam a importância de trabalhar essa macrocompetência no contexto escolar (Antunes, 2007; Barbosa, 2007). Para Assis (2005), a resiliência pode prevenir a violência e contribuir para aspectos da saúde o que a torna fundamental no contexto escolar.

Todavia, a macrocompetência abertura ao novo apresentou o melhor desempenho quando comparado as outras macrocompetência. Constatamos que quando somadas as categorias medianamente (28%) e pouco desenvolvidos (4 %) temos uma proporção de apenas 32% dos alunos que apresentaram um baixo desenvolvimento em abertura ao novo. Alguns estudos na literatura demonstraram correlações importantes no constructo abertura ao novo e resultados positivos educacionais. Segundo Almlund et al. (2011), a abertura a novas experiências é um dos domínios que está mais relacionados com os desempenhos cognitivos. Além disso, os pesquisadores argumentam que este domínio está associado a um acréscimo no tempo de estudo dos alunos. Em outro estudo, Ridgell e Lounsbury, (2004) demonstram que os alunos abertos à novas experiências faltavam menos à aula e optavam por cursos mais difíceis. Santos et al., (2017), apontaram uma

correlação da abertura ao novo ao desempenho na língua portuguesa tanto para as mulheres quanto para os homens.

Podemos observar a partir da análise estatística que seguida da macrocompetência abertura ao novo, as melhores pontuações encontradas foram nas macrocompetências: autogestão, amabilidade e engajamento com os outros, respectivamente. A macrocompetência autogestão (conscienciosidade), assim como a abertura ao novo estão relacionadas aos desfechos educacionais. Santos et al. (2017,) argumenta a importância deste domínio (autogestão) para a aprendizagem de matemática e desempenho escolar. Para Duckworth e Seligman, (2005), esta macrocompetência é de muita importância para o aluno e está relacionada ao QI (coeficiente de inteligência) deles. Neste estudo, houve a participação de 164 alunos do oitavo ano de uma escola pública da Filadélfia. Os pesquisadores acompanharam os alunos ao longo do ano letivo avaliando o desempenho deles, e ao fim do ano letivo, obtiveram tal conclusão. No estudo atual, os alunos demonstraram ter um bom desenvolvimento em autogestão. As categorias pouco (6%) e medianamente desenvolvidos (32%) que são as categorias com menor desempenho, totalizou 38% de alunos com baixo desempenho em autogestão. Contudo, mais de 60 % dos alunos apresentaram bom desempenho (bastante e muito) nesta macrocompetência.

A amabilidade apresentou um resultado de 38% medianamente desenvolvidos e, 2 % pouco desenvolvido, totalizando 40% de alunos com baixo desempenho neste domínio. Tendo isso em vista, 60% dos alunos representaram as categorias bastante e muito desenvolvido, ou seja, um pouco mais da metade dos alunos apresentaram um bom desempenho em amabilidade. Para Rolland (2002) a amabilidade valoriza as relações interpessoais, ou seja, é importante para o relacionamento com outro. Logo, está ideia relacionada a valorizar o outro, corrobora com a proposta do projeto político pedagógico da escola em que a pesquisa está sendo realizada. Nesse sentido, Ahmetoglu e Chamorro-Premuzic (2013) também argumentam que as pessoas com um alto nível de amabilidade também são mais tolerantes, bondosas e acolhedoras. Além disso, foi demonstrado na literatura que indivíduos com baixos índices de amabilidade se comportam de maneira rude, vingativa e não cooperativa (Hutz et al., 1998).

Por fim, os achados da macrocompetência “engajamento com os outros” apresentou um resultado parecido. A soma das proporções evidenciou 52% dos alunos nas categorias bastante e muito desenvolvido e 48% deles medianamente e

pouco desenvolvidos nessa competência. Portanto, os achados demonstram que um pouco mais da metade dos alunos participantes da pesquisa, apresentam engajamento com os outros. Segundo MATTHEWS, DEARY e WHITEMAN (2009), algumas facetas estão relacionadas ao engajamento com outro (extroversão) como, por exemplo, a cordialidade, emoções positivas, assertividade e sociabilidade. Somado a isso, Indivíduos engajados (extrovertidos) têm tendência a ser mais confiantes e entusiasmado (Ahmetoglu & Chamorro-Premuzic, 2013). Percebemos que é uma macrocompetência importante para o relacionamento com o outro e com a sociedade.

Os resultados deste estudo indicam que os alunos possuem potencial para desenvolver todas as competências necessárias para avançar em sua experiência de aprendizagem socioemocional.

5 CONCLUSÃO

Em conclusão, os dados aqui apresentados mostraram-se promissores para auxiliarem as próximas pesquisas. O modelo de escola pública vigente no local do estudo, não é a realidade da grande maioria das escolas que ainda adota uma prática didática conteudista. É necessário considerar que o atual trabalho foi desenvolvido em uma escola onde a comunidade apresenta uma condição econômica um pouco mais favorável em relação a outras realidades, como escolas localizadas em periferias. Segundo (Leal et al., 2018), é fundamental conhecer as semelhanças e as diferenças em relação às competências socioemocionais, com alunos de diferentes contextos, tornando inteligível este objeto de estudo. Além disso, a análise dos resultados numéricos evidenciou discrepâncias nas pontuações dos participantes nos cinco domínios das macrocompetências socioemocionais, apontando para potenciais oportunidades de aprimoramento para o desenvolvimento das competências menos proficientes e o reforço das mais proficientes. Os dados gerados a partir deste estudo contribuíram para mapear o perfil dos estudantes. Incentivam, portanto, investigações adicionais para contribuir à reflexão sobre intervenções e práticas socioemocionais a serem desenvolvidas em diferentes contextos educacionais.

CAPÍTULO 3

CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: UMA ANÁLISE DAS OFICINAS DE PROJETOS INTEGRADORES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

RESUMO

O desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto educacional está ganhando destaque na literatura científica atual. O objetivo principal deste estudo é avaliar as oficinas integradas aos projetos integradores, com o propósito de determinar se essas oficinas proporcionam oportunidades para a reflexão e o aprimoramento das competências socioemocionais. Os dados foram obtidos por meio da observação não participante e, em seguida, usamos a análise temática para identificar três categorias a partir das expressões dos professores e alunos: 'eu e o outro', 'temas das aulas e comportamentos dos alunos' e 'intervenções e práticas de competências socioemocionais'. Episódios representativos foram identificados para cada categoria. Os resultados demonstram que há atividades nas oficinas que estão em consonância com práticas pedagógicas registradas na literatura como eficazes para promover o desenvolvimento socioemocional. Portanto, este estudo representa uma significativa contribuição para pesquisas futuras, que poderão ampliar ainda mais o impacto desses projetos e oficinas sobre o desempenho e formação de estudantes nos ambientes escolares.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a literatura científica tem evidenciado que a implementação de estratégias baseadas na aprendizagem socioemocional têm sido amplamente recomendada, devido aos diversos benefícios que oferece aos estudantes. Dentre esses benefícios, destacam-se a redução da incidência de violência escolar, a diminuição do bullying, bem como a redução da ansiedade, entre outros (Coelho et al., 2015; Kourmoussi et al., 2018; Matischek-Jauk et al., 2018). As escolas frequentemente colocam uma ênfase considerável no ensino de conteúdos disciplinares. No entanto, o reconhecimento e a valorização das competências socioemocionais têm aumentado constantemente. Nesse contexto, tão importante quanto o aluno ser capaz de resolver questões relacionadas às disciplinas tradicionais, é que ele saiba gerenciar suas emoções, bem como as emoções dos outros. Sendo assim, a educação tem o propósito de promover a formação integral e o desenvolvimento humano abrangente, incorporando tanto as dimensões intelectuais quanto as dimensões física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018).

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), a educação precisa preparar as crianças para enfrentar um futuro incerto, marcado por empregos e tecnologias ainda não existentes. Isso requer o desenvolvimento de habilidades como curiosidade, imaginação, resiliência e respeito por diferentes perspectivas. No contexto educacional contemporâneo, os alunos não deverão se motivar apenas por empregos bem remunerados, mas também pela busca da equidade, do bem-estar das comunidades e do planeta. O projeto "O Futuro da Educação e das Competências 2030" da OCDE (2018) visa auxiliar os países a abordarem essas questões à longo prazo.

Segundo Colagrossi e Vassimon (2017) é crucial compreender o funcionamento das intervenções e identificar as abordagens e programas que se destacam em eficácia na aprendizagem socioemocional. As metodologias adotadas também abrangem uma ampla gama de abordagens, incluindo rodas de conversa, debates temáticos, reflexões a partir de vídeos, letras de músicas, dinâmicas interativas, dentre outros (Silva et al., 2021).

A escola onde este estudo foi realizado valoriza tanto as disciplinas tradicionais quanto a aprendizagem por meio de projetos integradores, que incluem oficinas diversificadas. Segundo o estudo conduzido por Llorent et outros autores (2022), a metodologia da aprendizagem baseada em projetos demonstrou a capacidade de melhorar significativamente o desempenho acadêmico e promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Os resultados da pesquisa indicaram que essa intervenção produziu um aumento substancial nas pontuações relacionadas à competência em alfabetização, competências sociais e emocionais, bem como empatia, sugerindo assim que a abordagem da aprendizagem baseada em projetos é eficaz no para a formação do aluno.

Nesse contexto, existem sólidas razões para pesquisar intervenções e práticas socioemocionais na escola em questão, localizada em Contagem, no estado de Minas Gerais. A estrutura curricular dessa instituição de ensino enfatiza a importância da formação abrangente do indivíduo. Diante disso, os estudantes participam regularmente de oficinas, com duração média de 50 minutos, todas as semanas. Os projetos integradores adotados pela escola têm como propósito central abordar temas que relacionam as questões individuais com o próprio sujeito, com o próximo e com a sociedade em geral, com o intuito de promover a formação integral dos alunos. O presente estudo tem como finalidade a avaliação das oficinas incorporadas nos projetos integradores, com o intuito de observar se essas oficinas oferecem oportunidades para a reflexão e o desenvolvimento relacionados aos domínios socioemocionais.

2 METODOLOGIA

2.1 CONTEXTO DO ESTUDO

Os projetos integradores da escola estão organizados em 3 grupos temáticos: corpo e movimento, comunicação e meio ambiente. Os professores eicineiros trabalham juntos diversos temas, dentro dos grupos temáticos citados acima. Os alunos matriculados na escola são do terceiro ciclo, que corresponde à educação básica do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Destacamos que no estudo atual, os alunos estavam matriculados no 6º ano e participavam das oficinas: Mini-ONU; Paz, amores e flores (comunicação); Atletismo; Iniciação musical (corpo e movimento), Horticultura e paisagismo; Sustentabilidade;

patrimônio histórico natural e cultural (meio ambiente). Vale mencionar que do sexto ao nono ano são ofertados três projetos integradores, mas os temas das oficinas variam de acordo com cada ano.

O presente estudo foi realizado em setembro de 2022. A amostra abrangeu estudantes do sexto ano, bem como professores e educadores mediadores envolvidos nas oficinas destinadas aos alunos do sexto ano. É importante salientar que a escolha do sexto ano como foco desta pesquisa se deve ao fato de que, nos anos letivos anteriores, os alunos não foram expostos a essas intervenções, uma vez que a escola oferece matrículas do sexto até o nono ano. Destacamos que os alunos participam das oficinas semanalmente ao longo do ano letivo, começando, predominantemente, no início do mês de abril. Ademais, é relevante mencionar que a escola funciona em período integral, o que implica que os alunos permanecem mais horas nas instalações escolares, possibilitando a inclusão de diversas atividades acadêmicas e extracurriculares em sua rotina diária. As Figuras 14, 15 e 16 exibem registros fotográficos das oficinas “Paz, amores e flores”, “Horta e paisagismo” e “Música”, respectivamente.

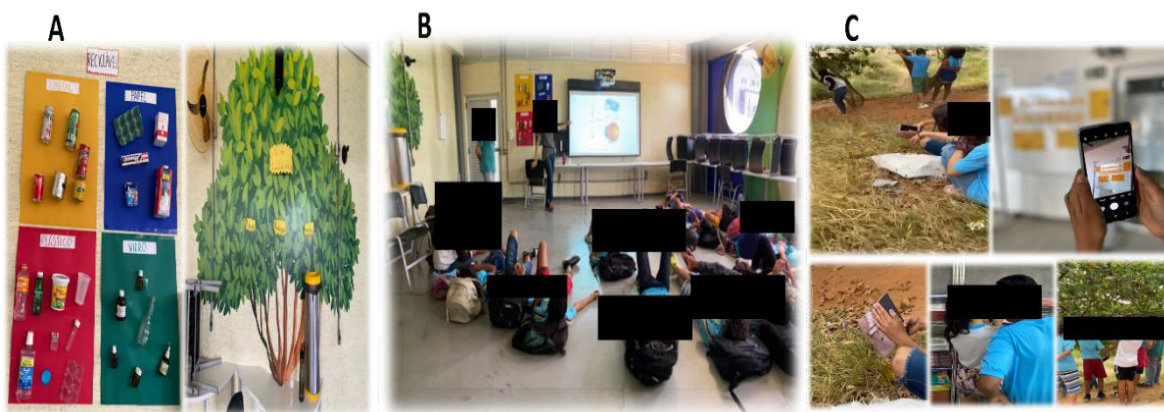
Figura 14 – Registros da Oficina Paz, amores e flores



Fonte: autoria própria.

Nota: (A) Registro da sala de aula. (B) Algumas cenas apresentadas nos vídeos desta aula que abordava o tema inclusão.

Figura 15 – Registros da Oficina Horta e Paisagismo



Fonte: autoria própria.

Nota: (A) Registro do ambiente da sala de aula. (B) Registro do início da aula. (C) Registro dos alunos tirando fotos de paisagens que traziam algum sentimento.

Figura 16 – Registros da Oficina de música



Fonte: autoria própria.

Nota: (A) Registro do ambiente da sala de aula. (B) Registro do início da aula. Os educadores orientam o manuseio dos instrumentos musicais. (C) Registro do segundo momento da aula, no qual a turma toda participou cantando e tocando.

2.2 ABORDAGEM EMPREGADA NO ESTUDO

Este estudo trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Alguns pesquisadores argumentam que a pesquisa qualitativa envolve elementos que não podem ser quantificados, mas que se concentram na compreensão da linguagem e de seus significados em várias formas e contextos de expressão (Zermiani et al., 2021). Ressaltamos ainda o uso da técnica de observação não participante como método de coleta de dados. Nessa modalidade de observação, o pesquisador estabelece contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, no entanto, mantém-se como observador externo, não participando ativamente da situação ou contexto observado (Marconi, Lakatos, 2003)

A pesquisa foi conduzida em um ambiente natural, visando à obtenção de informações que explorem as percepções e as experiências dos participantes nas oficinas dos projetos integradores. É relevante ressaltar que foram observadas aleatoriamente três oficinas dos projetos integradores. Durante a observação dessas oficinas, os temas discutidos, as impressões, os gestos e os sentimentos manifestados pelos participantes foram registrados, utilizando tanto um caderno de campo quanto uma câmera. As gravações dos registros foram realizadas pela pesquisadora, que optou por não fixar a câmera em um local específico, permitindo assim a captura de eventos em diferentes espaços da sala. As gravações ocorreram nas salas de aula específicas de cada oficina, e apenas durante a Oficina 'Horta e Paisagismo' houve um segundo momento que permitiu a livre movimentação por toda a escola. No segundo momento, a pesquisadora registrou os espaços nos quais os alunos estavam tirando fotos. Não foi possível registrar o segundo momento simultaneamente, uma vez que os alunos se dispersaram pela escola. As oficinas observadas incluíram: Paz, Amores e Flores (comunicação), Horta e Paisagismo (meio ambiente) e Música (corpo e movimento), com um número de alunos de 18, 18 e 24, respectivamente.

Após a avaliação das filmagens e a análise dos registros do diário de campo e das observações, procedeu-se à análise temática dos dados. De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática é uma técnica de análise qualitativa de dados que tem como propósito identificar, analisar, interpretar e reportar padrões (temas) presentes em dados qualitativos. Nesse sentido, esses autores enfatizam a relevância da análise temática como uma abordagem valiosa e versátil na pesquisa qualitativa, destacando que sua aplicabilidade transcende fronteiras disciplinares, sendo de relevância não apenas no contexto da psicologia, como também em outras áreas do conhecimento.

Portanto, de acordo com as diretrizes de Braun e Clarke (2017, 2006), os dados coletados, que consistiram em trechos de relatórios, foram processados e analisados seguindo as etapas da análise temática. Nesse contexto, Souza (2019) descreveu o método da análise temática, baseado nas diretrizes originais de Braun e Clarke (2006), conforme Quadro 6.

Quadro 6 – As seis fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Souza (2019, p.56).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a análise das observações, registros do diário de campo e filmagens das aulas, os resultados foram agrupados e discutidos em três categorias de análise: As dimensões “eu e o outro, eu comigo e o eu o social”; Temas das aulas e comunicações verbais e não verbais envolvendo sentimentos; e Intervenções e práticas relacionadas às competências socioemocionais.

Destacamos que, para cada categoria, identificamos episódios que representam as temáticas. O anonimato dos participantes foi preservado por meio da codificação alfanumérica dos dados, com as falas dos educadores identificadas pela letra 'E', seguida de um número variando de 1 a 2, e os alunos identificados pela letra 'A', seguida do número 1 a 3 em cada temática abordada. Nesse sentido, a análise temática permitiu uma melhor compreensão do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto educacional, a partir das dimensões e temas que aparam tal desenvolvimento.

3.1 AS DIMENSÕES “EU E O OUTRO”, “EU COMIGO” E O “EU O SOCIAL”

Nesta categoria, observamos momentos em que ocorrem estímulos e comandos que promovem o desenvolvimento das habilidades individuais, coletivas e sociais. Nas diferentes oficinas são notados episódios em que os educadores valorizam atitudes dos alunos relacionadas à assistência ao próximo e ao cuidado com o ambiente em que estão inseridos.

No contexto em que a pesquisa foi realizada, o PPP valoriza o desenvolvimento das dimensões do "Eu comigo mesmo", "Eu e o outro" e "Eu e o social". Nesse sentido, optamos por utilizar essa nomenclatura para identificar essa categoria. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) considera relevante a experiência no campo "O Eu, o Outro e o Nós", que se concentra nas relações interpessoais, no respeito próprio e coletivo, bem como na sensação de pertencimento a um grupo. A BNCC expressa essas experiências e define:

O eu, o outro e o nós — É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem as primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as

crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio [...]. (Brasil, 2018, p.40).

3.1.1 Episódios – Oficina Paz, amores e flores

No episódio analisado e observado dentro do eixo de comunicação da Oficina “Paz, amores e flores”, encontramos referência e acolhimento à semana das pessoas com deficiência. A educadora projetou alguns curtas, que são pequenos vídeos com reflexões importantes sobre a inclusão e o acolhimento com as limitações do outro; tema que estava sendo trabalho em aulas anteriores.

Dessa forma, a abordagem de temas relacionados à pessoa com deficiência revela-se uma estratégia altamente significativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso ocorre devido ao seu envolvimento com reflexões que estimulam a gestão das emoções, tanto no âmbito intrapessoal quanto interpessoal. Nesse contexto, conforme destacado por Collie (2022), as competências sociais e emocionais se referem ao conjunto de habilidades que os indivíduos utilizam para gerenciar suas experiências sociais e emocionais em suas vidas.

Consideramos importante destacar que o conteúdo dos vídeos apresentados nessa aula mostra cenas de exclusão, amparo e desamparo humano e as dores que os outros vivenciam. Além disso, as músicas e os recursos visuais contribuíram para manter uma atenção focada nos alunos. Estes interpretaram as cenas de exclusão com base na manifestação de algumas falas no diálogo com a professora e de suas expressões de “empatia” ao assistir os vídeos. Nessa perspectiva, Treglia e Tomassoni (2019) abordam a aplicação de tecnologias e produtos audiovisuais como meios de auxiliar o desenvolvimento da educação socioemocional, uma vez que os alunos têm a oportunidade de aprimorar a consciência emocional, aprendendo a reconhecer as próprias emoções e utilizá-las de forma positiva. Nesse cenário, o método de ensino por meio de filmes, conforme observado por Kassai (2016), é reconhecido como uma abordagem eficaz para envolver os alunos na reflexão sobre emoções, atitudes, narrativas e comunicação. Como mostrado abaixo, a educadora realiza um diálogo contextualizado, abordando o tema da 'exclusão e inclusão' presente nos vídeos em relação às situações vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano:

E1: “Olha só vamos citar exemplo de quando estamos fazendo trabalho, a gente exclui alguém? Pensa nisso! Na hora de fazer grupos, a gente exclui?”

A1: “Acaba excluindo!!!!!!!”

E1: “Acaba excluindo, não acaba??? Mas é interessante?”
 A1: “Sem querer acabar excluído...”
 E1: “Mas é interessante???”
 A2: ” Não!!!!!”

Ao observar a maneira como a professora aborda questões relacionadas ao acolhimento, às limitações, à exclusão e à inclusão, é possível identificar uma abordagem que se relaciona com as dimensões 'eu e o outro' e 'eu e o social'. De acordo com Matthews et al. (2009), diversas facetas do engajamento com o outro, como cordialidade, emoções positivas, assertividade e sociabilidade estão relacionadas à extroversão. Contudo, podemos observar tais facetas em vários momentos da aula. Destacamos que a empatia é uma competência geral prevista na BNCC (2018):

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

A título de exemplo, é possível mencionar um momento em que a professora desempenha um papel mediador durante a reflexão sobre uma atitude positiva de uma das personagens no vídeo. Essa personagem é uma jovem que começa a observar um aluno cadeirante que apresenta restrições de mobilidade. Gradualmente, passa a compreender as limitações desse colega. Consequentemente, começa a encontrar maneiras de envolvê-lo em atividades recreativas, apesar de suas limitações físicas. Os demais estudantes da escola observam as ações dela com um olhar crítico, porém, à medida que persiste em incluir o garoto em suas brincadeiras, seu entusiasmo contagia cada vez mais seus colegas. A professora retoma essas cenas citadas:

E1: “[...] E ela se importou com a limitação dele????Ela se importou de que forma? Aproximando ou não aproximando.”
 A2: “aproximando!!!”

A professora assentiu com uma expressão de aprovação e, nesse momento, diversos alunos falaram simultaneamente, buscaram participar e expressar suas opiniões sobre o vídeo. Essa forma de reflexão corresponde à prática de considerar o bem-estar do outro, uma vez que, no diálogo, enfatiza-se palavras como 'excluído', 'excluindo' e 'importar', conforme mencionado anteriormente.

Assim, a oficina observada englobou aspectos das três dimensões, as quais são interconectadas e exercem influência sobre o bem-estar emocional e social de um indivíduo. Durante os diálogos, as dimensões sociais relacionadas ao 'eu e o outro' e 'eu e o social' receberam considerável destaque. De acordo com Froiland e Davison (2020), a percepção social desempenha um papel relevante, uma vez que pode afetar a forma como a inteligência é expressa durante as interações sociais, seja na escola, em casa ou no ambiente de trabalho.

3.1.2 Episódio – Oficina Horta e paisagismo

Os episódios relacionados ao desenvolvimento de práticas das três dimensões (“Eu e o outro”, “Eu comigo” e o “Eu o social”) foram observados, também, na Oficina “Horta e paisagismo”, inserida no eixo de meio ambiente. Nessa, notamos facilmente uma série de ações que exploram atitudes que valorizam o engajamento com o outro e com a sociedade. O compromisso com o meio ambiente é observado já na horta que foi construída pelos alunos. Conforme apontado por Dias (2014), as iniciativas voltadas para a educação ambiental visam promover a emergência de novos valores, com o propósito de tornar a sociedade mais justa e sustentável. Nesse contexto, Fialho Belém e Leal (2020) observam que, no âmbito da BNCC, as habilidades socioemocionais desejadas para os estudantes, bem como os objetivos relacionados à educação ambiental, incorporam os elementos dos construtos teóricos da inteligência emocional e da inteligência ecológica.

Fialho Belém e Leal (2020) defendem que o desenvolvimento das competências socioemocionais transcende a mera otimização das relações interpessoais, assumindo uma importância como um instrumento essencial para o fomento da autonomia e protagonismo individual. Ademais, argumentam que, por meio da capacidade de criação e integração de conhecimento, tais competências habilitam os estudantes a se engajarem ativamente no processo de concepção de soluções para os desafios enfrentados pela sociedade.

Na aula registrada dessa oficina, os educadores estavam retomando o tema sobre fotografia e paisagismo. A professora inicia a explicação da parte prática daquela aula. Observamos, na explicação da professora, uma preocupação em valorizar o trabalho do outro e ter cuidado ao comentar a foto do colega. Além disso, ela estimula o trabalho cooperativo ao orientar que os alunos com celular deveriam compartilhar com quem não tinha.

A1: “fessora é de grupo?”

E1: “quem tem celular junta com quem não tem.”

A3: “OK”

E1: “vocês vão postar de forma bem-educados, o que poderia melhorar nas fotos dos colegas que já postaram.”

Esse episódio ilustra o desenvolvimento da prática do cuidado com o outro, pois a professora estimula a autonomia de comentar o trabalho do colega, ressaltando que o comentário será de forma educada. Esse exemplo supracitado ilustra o desenvolvimento da competência socioemocional, especificamente no que diz respeito à habilidade de dar e receber feedback de maneira construtiva e respeitosa. Ao enfatizar que os comentários devem ser feitos de forma educada, a professora está destacando a importância da amabilidade. Nesse sentido, a amabilidade é uma macrocompetência composta por empatia, confiança e respeito (IAS, 2021). Contudo, a oficina contribui para o desenvolvimento das três dimensões da temática.

3.1.3 Episódios – Oficina “Música”

Na Oficina de música, observamos episódios que enriquecem as três dimensões da temática em estudo, destacando tanto as interações interpessoais quanto as intrapessoais. No contexto da sala de aula, observamos que os alunos, na maioria das vezes, respondiam à comunicação do professor de forma não verbal, concordando com acenos de cabeça, sorrindo e seguindo as instruções dadas. É importante ressaltar que a educação musical, conforme apontado por Váradi (2022), tem o potencial de contribuir para o aprimoramento do desenvolvimento socioemocional em crianças.

Considerando que nesta oficina os alunos manusearam os instrumentos, trabalhou-se muito a dimensão “eu comigo”. Em vários momentos, os alunos deveriam regular suas emoções para progredir no manuseio do instrumento. Além disso, a dimensão do “eu com o outro” foi muito observada durante toda a aula. Os educadores auxiliaram os alunos com muita paciência. Segundo Hallam (2015), a música promove a coesão e a inclusão social. Nesse sentido, vale mencionar o episódio em que o professor auxiliou um aluno com diagnóstico de autismo a tocar o violão, conforme evidenciado no trecho transcrito a seguir:

E1: “Pega a pontinha do dedo aqui!... Issol!”

Esse auxílio resultou em uma resposta positiva do aluno, que demonstrou entusiasmo em continuar tocando uma nota. É relevante destacar a significativa interação que ocorreu tanto entre educadores e alunos quanto entre os próprios alunos. Lemos e Meneses (2002) consideram que a competência social se refere a um conjunto de comportamentos aprendidos, dizendo respeito à capacidade de interação com o mundo social. Vale destacar que enquanto os educadores auxiliavam alguns alunos, os próprios colegas se ajudavam, ou seja, os que tinham mais habilidade se dispunham para ajudar os que tinham menos habilidade. De acordo com Váradi (2022), a colaboração em produções musicais estabelece relações sociais, auxiliando as crianças na aceitação de seus pares e na construção da confiança mútua.

Durante essas atividades foram frequentemente observados sorrisos, e em nenhum momento foram registrados comportamentos ofensivos ou impaciência entre os participantes, o que sugere que a atividade foi realizada de forma prazerosa, em um clima de harmonia e diversão. Ao longo da aula, observamos comportamentos em que os alunos tinham de administrar suas emoções e dos seus colegas, proporcionando um ambiente saudável naquele grupo.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que as oficinas observadas estimularam a valorização de práticas que fomentam a reflexão do impacto do relacionamento do indivíduo com ele mesmo, com o outro e com o social. A identificação da ocorrência das três dimensões é evidenciada pela observação dos comportamentos, expressões, falas, tomadas de decisões e engajamento dos alunos durante a oficina.

3.2 TEMAS DAS AULAS E COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS ENVOLVENDO SENTIMENTOS E EMOÇÕES

Os episódios aqui descritos demonstraram que nas oficinas observadas, os temas estavam relacionados às emoções e aos sentimentos dos alunos. A valorização desse tema foi observada nos vídeos apresentados, na música ensinada e nas orientações da aula prática das oficinas. Normalmente, as emoções e os sentimentos são frequentemente confundidos como sinônimos, mas de acordo com a perspectiva de António Damásio (2022), a relação entre eles estão intimamente relacionados, mas não são a mesma coisa. Damásio (2022) argumenta que:

Apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, existem muitos que não estão: todas as emoções originam sentimentos, se estiver desperto e atento, mas nem todos os sentimentos provêm de emoções (Damásio, 2022, p.194).

3.2.1 Episódios – Oficina “Paz, Amores e Flores”

As intervenções nessa oficina proporcionaram o reconhecimento dos sentimentos e emoções dos alunos. A professora começa a reflexão sobre as cenas apresentadas.

E1: “os vídeos emocionam?”

A1: “causa raiva, tristeza e alegria!!!!”

Um aluno responde o que despertou nele ao ver o vídeo. Podemos inferir que a raiva e tristeza que expressa em sua fala foi devido a cenas de exclusão que demonstradas. A alegria que ele citou pode estar relacionada ao final do vídeo que trouxe uma mensagem de inclusão e felicidade da pessoa com limitações.

Outra aluna levanta a mão para compartilhar uma experiência que teve na escola.

A2: “Por exemplo, eu fiquei uma semana sem vim para a aula e todos os grupos já estavam formados. Aí eu cheguei e tive...teve algumas pessoas que as vezes conversava comigo..., mas foi muito difícil até achar um grupo certo ...tipo conversar comigo e tudo direitinho.... E como eu sou filha da pedagoga, já chegou um grupo de gente que já saiu da escola, que toda hora que eu chegava perto, já falava assim “não vou te contar porque você é filha da pedagoga e vai contar tudo para a sua mãe.”

A aluna expressou seus sentimentos relacionados à exclusão em relação à experiência de começar a frequentar a escola, o que sugere que a aula proporcionou oportunidades para discutir e explorar sentimentos e emoções. Além das falas mencionadas, outro aspecto importante observado foi o comportamento dos alunos frente às cenas dos vídeos. Os alunos bateram palmas várias vezes e gritavam empolgados quando tinham cenas de que o aluno cadeirante conseguia fazer algo ou vencer algo. Outra cena com a qual ficaram bem empolgados foi quando o vídeo mostrou o garoto cadeirante e a garota dançando uma valsa, o que dava um “ar” de romance entre eles. Era perceptível a empatia dos alunos por meio das expressões faciais, palmas e gritos de alegria em cenas que demonstravam inclusão.

Foi possível identificar a macrocompetência de autogestão ao observar os alunos expressando seus sentimentos e suas emoções de maneiras diversas. De acordo com o Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), a autogestão envolve a habilidade de administrar as próprias emoções,

pensamentos e comportamentos de maneira eficaz em diversas situações. Percebemos que a dinâmica da aula estava impregnada de uma expressão intensa de sentimentos e emoções. Isso significa que não apenas o tema abordado valorizava esses aspectos, mas também os comportamentos demonstrados de forma natural em vários momentos da aula.

3.2.2 Episódios – Oficina Horta e paisagismo

O episódio a seguir ilustra uma intervenção na Oficina “Horta e paisagismo” em que a professora inicia a explicação da parte prática da aula.

E1: “você vão encontrar um local na escola, dentro da escola, do portão para cá. Um local que te passa algum sentimento...tá?! Nesse local você vai tirar foto da paisagem, não é das pessoas, é das paisagens que te passa um sentimento.”

Esse episódio evidenciou a valorização que a professora demonstra em relação aos sentimentos de seus alunos. Notamos isso pela abordagem durante a qual a professora reforçou a ideia de que a paisagem tem de estar relacionada ao sentimento. Após essas orientações, os alunos se espalharam pela escola em grupos. A maior parte foi para um local que tem uma horta que eles estão cuidando e registraram como paisagem que traz sentimento. Além disso, uma dupla tirou foto de uma flor isolada no meio de um monte de “matos”, sugerindo valorizar um detalhe na grama da horta.

Alguns alunos foram para a biblioteca e registraram fotos de livros de histórias infantis. Outro registro interessante foi de uma dupla de meninas que tirou fotos do mural em apoio à campanha de conscientização sobre a prevenção do suicídio, o Setembro Amarelo, o qual estava fixado em frente à biblioteca. A participação das alunas, registrando o mural, demonstrou a importância do envolvimento das estudantes nas questões de saúde mental e bem-estar, promovidas pela escola.

Nesse contexto, a Oficina “Horta e paisagismo” adotou uma estratégia que valoriza sentimentos e emoções dos alunos. Os registros fotográficos produzidos por eles parecem ter um valor emocional notável, especialmente no que diz respeito à horta que estão cuidando. Essa valorização dos sentimentos dos alunos possivelmente é reforçada pela orientação proporcionada pela professora ao explicar a dinâmica da aula.

3.2.3 Episódios –Oficina de música

No tocante à Oficina de música, ressaltamos que grande parte da observação da aula foi registrada pela comunicação não verbal que ocorria entre educadores e alunos. Vale mencionar que o estilo da aula era conduzido por gestos, expressões e batidas de ritmos de diversos instrumentos. O professor iniciou o canto da música de nome “Várias queixas”, interpretada pelo trio Gilsons. A música trabalhada pelos educadores tem influência do samba, mpb, afoxé, pop e eletrônico. O professor conduziu o canto:

E: “Vamos lá1...2...3.....e Pode fazer o que quiser. ...até me machucar ...transborda no meu coração só amor.... desde o momento que eu te vi...não pude acreditar.... mas se eu não conseguir vem me amar [.....].”

É importante observar que trechos da música abordam o tema do amor e relacionamento, envolvendo aspectos de sentimentos e emoções. Fachriyyati e Muzaroah (2015) discorrem que a letra de uma música pode influenciar o desenvolvimento emocional e social das crianças. Frente a isso, as intervenções utilizadas na oficina de música, como o uso de letras de música por meio de oficinas educativas, desempenharam um papel relevante no desenvolvimento dessas competências.

O professor dançava no ritmo da música, pulava e tocava a música na guitarra. Os alunos também expressavam condutas de ânimos e empolgação. Foi interessante a eficácia da comunicação com poucas palavras, mas com muitos gestos e expressões. O professor,icineiro e alunos cantaram, juntos, a letra de forma harmônica e afinada. Tais engajamentos citados nos fazem refletir que possivelmente as emoções dos educadores e alunos poderiam estar influenciando na harmonia entre todos.

Além disso, foi possível perceber atitudes relacionadas às cinco competências socioemocionais. Tal observação pode ser exemplificada em registros de relacionamento entre os colegas. Como exemplo, podemos citar um episódio em que os alunos abriram a página que tinha a letra da música que estava sendo trabalhada. Por algum motivo, poucos alunos estavam sem a letra e leram a música no material do colega. O professor não precisou mediar o compartilhamento do material, sendo assim, os alunos foram protagonistas nessa decisão de ajudar o colega, compartilhando a letra da música. Em suma, é evidente a relevância de utilizar

intervenções musicais no contexto de desenvolvimento das cinco competências socioemocionais.

3.3 INTERVENÇÕES E PRÁTICAS ASSOCIADAS ÀS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A literatura acadêmica registra práticas e intervenções que contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, que incluem a abertura ao novo, a autogestão, o engajamento com os outros, a amabilidade e a resiliência emocional. De acordo com Hassani e Schwab (2021), nas últimas décadas têm sido desenvolvidos e implementados diversos programas de intervenção em habilidades socioemocionais (SEL) nas escolas. Ademais, pesquisas anteriores indicam que esses programas têm demonstrado impactos positivos, tanto no sucesso acadêmico quanto no desenvolvimento de competências socioemocionais. As intervenções relacionadas às aprendizagens socioemocionais (SEL) são avaliadas com mais frequência nos EUA em comparação com outros países. Isso não é surpreendente, já que os primeiros programas de SEL foram concebidos e aplicados no contexto dos EUA (Osher et al., 2016). Björklund et al. (2014) afirmam que:

[...] intervenções baseadas na aprendizagem socioemocional (SEL), com o objetivo de promover as habilidades de interação social e gerenciamento de emoções das crianças, têm sido recomendadas como uma forma importante de promover a saúde mental infantil (Björklund et al., 2014, p. 2).

3.3.1 Episódios – Oficina “Paz, amores e flores”

Na Oficina “Paz, amores” e flores, o recurso utilizado (vídeos) e o tema (inclusão) contribuíram para a prática socioemocional. O diálogo estabelecido entre educadores e alunos proporcionou reflexões consideráveis em relação ao social e ao emocional.

Ademais, outra macrocompetência observada foi a resiliência emocional que é composta por três competências socioemocionais: tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança. Ela está relacionada ao grau com que uma pessoa é capaz de lidar com as próprias emoções, regulando os níveis de raiva, insegurança e ansiedade.

“Pessoas com alta resiliência emocional demonstram equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, sem apresentarem mudanças bruscas” (IAS, 2021, p. 23). Os alunos expressaram na fala posicionamentos relacionados a esta macrocompetência, como pode ser observado no transcrito a seguir.

A3: “Nós temos que provar para as pessoas o contrário, porque o que as pessoas pensam da gente eeeee...não entra mais...a gente tem que provar que a gente é capaz!!!!”
E1: “Isso mesmo!!!!!!!!!!!! Muito bem!!!!!”

Esse episódio ilustra a posição de um aluno em relação à resiliência, após assistir cenas de exclusão e inclusão que foi mostrado nos vídeos da aula. A fala envolve as três competências socioemocionais, contudo a competência autoconfiança pode ser destacada. A fala do aluno sugere que ele interpreta que as opiniões negativas dos outros não afetam alguém, porque acredita na capacidade das pessoas de superar suas limitações.

As outras quatro macrocompetências também foram observadas em episódios da aula. A autogestão que está associada à liberdade, autonomia e protagonismo estudantil (IAS, 2021) pode ser notada nos comportamentos dos alunos. Além das falas marcadas com liberdade de expressão, foi possível notar comportamentos tais como autonomia, que levaram o aluno a decidir como assistir à aula. Na sala tinha cadeiras para todos se sentarem, mas a maioria optou por deitar-se no chão em frente ao ventilador. Diante disso, podemos dizer que foi observado episódios que os alunos assumiram um papel protagonistas pelo seu aprendizado.

As macrocompetências “engajamento com o outro” e “amabilidade” foram muito nítidas no envolvimento dos alunos com o tema de exclusão. O terceiro vídeo mostrou cenas de crianças que tinham alguma limitação, mas estavam amparadas através de acolhimento humano e recursos materiais. Nesse terceiro vídeo, as músicas também emocionaram os alunos que gritavam como se fosse uma “torcida” das crianças que estavam superando os desafios. Consideramos que diante de vários comportamentos que expressaram uma preocupação com o outro, os alunos demonstraram engajamento e amabilidade com o próximo.

Para finalizar, enfatizamos que a macrocompetência “abertura ao novo” manifesta-se pelo interesse do estudante em apreciar e se envolver com conteúdo e linguagens diversificadas (IAS, 2021). Destacamos que a oficina proporcionou momentos de conversa e reflexões a partir do vídeo e debates temáticos. A identificação de comportamentos, atitudes, temas abordados e orientação nas oficinas observadas, possibilitou a interpretação de que tais intervenções envolvendo as competências socioemocionais estão presentes nas práticas das oficinas.

3.3.2 Episódios — Oficina “Horta e paisagismo”

As macrocompetências socioemocionais foram muito observadas na Oficina horta e paisagismo através de expressões e comportamentos. O desenvolvimento da autonomia do aluno é estimulado no momento teórico e prático da aula. A macrocompetência autogestão que estimula a liberdade e a autonomia foi mobilizada pelos alunos em diferentes momentos dessa oficina. Logo, isso “apoia os alunos no seu protagonismo estudantil no que se refere a ele assumir um papel de corresponsável pelo seu aprendizado, pois é capaz de se mobilizar a fim de monitorar e regular a si mesmo para alcançar seus objetivos” (IAS, 2021, p. 20).

O desenvolvimento da macrocompetência abertura ao novo promove a tendência a ser aberto a novas experiências e apresentar mentalidade investigativa e curiosa acerca do mundo (IAS, 2021). Como pode ser visto na atitude da professora ao tentar estimular os alunos a novas experiências, ao orientá-los que a prática da aula seria registrar paisagens que despertam algum sentimento para eles. Além disso, podemos observar, no transcrito abaixo, que ela solicitou aos alunos que criassem um título em relação ao sentimento que a fotografia provocou neles.

E1: “Depois disso vocês vão vir para a sala ...vai abrir o QR Code aqui da sala... E vai entrar no mural do sexto ano. Você vai clicar no maizinho e vai adicionar sua foto no mural. Você vai adicionar sua foto no mural e o título vai ser o sentimento que essa foto te passou. Por exemplo, o Ping Pong lá, quem gosta de Ping Pong, coloca o sentimento de diversão.”

Diante disso, a professora proporcionou um momento de novas experiências e instigou a mentalidade investigativa e curiosa. O desenvolvimento da macrocompetência abertura ao novo é registrada em diferentes momentos da aula. “Na escola, essa macrocompetência se manifesta pelo interesse do estudante em apreciar e se envolver com conteúdo e linguagens diversificadas, como manifestações de arte e cultura, e pela expressão criativa daquilo que pensa” (IAS, 2021, p. 24). A dinâmica da aula proporciona o desenvolvimento da macrocompetência engajamento com o outro, amabilidade e resiliência. Como exemplo de engajamento e amabilidade, podemos citar a orientação da dinâmica da atividade em que a professora orientou que os alunos com telefone celular deveriam fazer com quem não tinha o aparelho. Além disso, outro episódio, no qual a professora estimula o respeito com o outro, é quando orienta que os alunos deveriam comentar a fotografia dos

colegas de forma bem-educada. A pessoa engajada com os outros é amigável, e foram essas as orientações que os alunos receberam. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo. “Na escola, essa macrocompetência se expressa principalmente na capacidade do aluno de considerar o bem-estar de pares e professores, na tomada de decisões e na forma como age” (IAS, 2021, p. 22). O engajamento com outro e a amabilidade foram observados nos relacionamentos que os alunos tiveram ao realizar a oficina. Alguns alunos subiram na árvore para tirar a fotografia que a professora solicitou. Frente a isso, foi observado que os alunos ajudaram os colegas a subirem nas árvores e registrarem fotos em diferentes ângulos. Corroborando o que foi observado no nosso estudo, Mello et al. (2021) destacam a importância da horta comunitária (espaços de produção de alimento de forma coletiva) como local de formação das competências socioemocionais. A vivência de um estudante com a realidade de uma horta promove o exercício da tomada de decisão, do trabalho em equipe, do raciocínio, do pensamento crítico e o controle emocional (Souza et al., 2023).

Vale mencionar que os alunos demonstraram dificuldades ao mudarem o “iso”, o número que descreve a sensibilidade à luz de um sensor de câmera digital, como foi explicado na primeira parte da aula. Além disso, foi observado que eles também foram desafiados a encontrar ângulos considerados “bons” para a fotografia ficar nítida. Contudo, eles demonstraram muita paciência ao terem de apagar as fotografias embaçadas e refazerem as fotos várias vezes, até encontrarem o “iso” certo de acordo com a luz. Diante disso, a aula proporcionou o desenvolvimento da macrocompetência resiliência emocional.

3.3.3 Episódios – Oficina de música

Com relação à análise das competências socioemocionais na Oficina de música, destacamos a observação em relação ao engajamento com o outro. Foi nítido o comportamento de ajudar o outro e socializar nessa oficina. Algo que chamou a atenção é que, enquanto os educadores auxiliavam alguns alunos, os próprios colegas se ajudavam. “O engajamento com os outros é a capacidade do estudante de se enturmar e participar ativamente dos processos formais e informais de socialização” (IAS, 2021, p. 21).

A macrocompetência resiliência foi trabalhada individual e coletivamente pelos educadores. Após o episódio de repassar a música com os instrumentos de forma coletiva, o professor foi para o próximo momento da aula. Esse momento foi caracterizado por uma atenção mais individualizada com os alunos. Ou seja, tanto o professor quanto o oficinairo auxiliaram os alunos no manuseio do instrumento, mesmo eles estando em grupos diferentes. Foi possível observar a resiliência que os alunos tinham ao errar o manuseio dos instrumentos e recomeçar, até acertarem a nota e o ritmo.

A resiliência emocional é uma macrocompetência que trabalha a competência de tolerância à frustração (IAS, 2021). Diante disso, podemos inferir que tal competência foi trabalhada nessa oficina ao possibilitar os alunos recomeçarem sempre que erravam. Trabalho anterior da literatura aponta o impacto da musicalização no desenvolvimento pessoal e social. De acordo com Hallam (2012), “tocar um instrumento pode levar a um sentimento de conquista, a um aumento da autoestima, confiança acrescida, à persistência na superação de frustrações quando a aprendizagem é difícil, à autodisciplina, e representa um meio de expressão pessoal”. Um estudo recente envolvendo 101 crianças e jovens assistidos por projetos musicais, de duas ONGs de Fortaleza, que vivem em áreas periféricas, com alta vulnerabilidade social, evidenciou associação estatisticamente significativa entre os gêneros musicais: Funk ($p=0,042$) e Extroversão; Pop music ($p=0,014$) e Lócus de Controle Externo; samba ($0,008$) e religiosa ($p=0,001$) com Amabilidade; e, samba ($p=0,001$) com Abertura a Novas Experiências. A partir desses dados, os autores inferem que as atividades musicais constituem um importante indutor de promoção e fortalecimento das competências socioemocionais dos jovens e das crianças (Oliveira, 2019).

A amabilidade também foi uma macrocompetência muito observada entre todos envolvidos. A paciência em relação ao ritmo do colega era algo trabalhado nessa aula, e para isso, os alunos deveriam ter amabilidade com os colegas que tinham menos habilidades exigidas na aula de música. Tendo em vista que cada um tem um ritmo de aprendizado e que a harmonia da música dependia do desenvolvimento de todos, a amabilidade era essencial no desenvolvimento do coletivo. Diante disso, pode-se notar também atitudes que relacionam ao domínio engajamento com os outros, que diz respeito à motivação, à abertura para interações sociais e é definida pelos interesses e energia direcionados ao mundo externo, pessoas e coisas (IAS, 2021).

A autogestão também foi registrada em vários episódios da aula. Vale mencionar o momento da aula em que os alunos escolhiam seus instrumentos. O professor deixou os alunos com autonomia para escolherem o instrumento que queriam tocar naquela aula. Diante disso, no quadro já estavam anotados os instrumentos para serem escolhidos pelos alunos: atabaque, caxixi, voz, flauta, violão e outros. O professor perguntou sobre a escolha do instrumento:

E1: “Hoje quem vai querer o atabaque? E o caxixi” [continua falando os instrumentos]

No ato desse diálogo, os alunos levantavam a mão e ele ia anotando o nome dos alunos embaixo do instrumento escolhido. A última opção era “outros” e ele deixou livre a escolha para os alunos que ainda não tinha escolhido anteriormente. Frente a isso, três alunos levantaram a mão, o primeiro e o segundo aluno pediram para ficar na bateria e o terceiro no pandeiro. Seguido da escolha, os alunos se posicionaram com autonomia nos lugares de cada instrumento, o que leva a interpretação que eles já estavam familiarizados com a rotina e dinâmica da aula.

No início da aula, os alunos chegaram na sala conversando e brincando. Alguns “tocavam” na mão doicineiro como um gesto de cumprimento. Os alunos aos poucos iam se sentando nas cadeiras e abrindo seus cadernos em mesas que eram grandes e compartilhadas. Nesse momento, o professor afinou o violão e tocou algumas notas de música, o que propiciou um “ar” de harmonia na sala de aula. Assim que os alunos estavam em seus lugares, o professor iniciou a explicação da aula. Apenas um aluno estava aparentemente dormindo nesse início da aula e assim que o professor iniciou a conversa, ele levantou a cabeça e abriu o caderno.

E1: “Hoje vamos dar continuidade a aula passada ...então peguem a letra da música para repassarmos.”

O desenvolvimento da macrocompetência “abertura ao novo” era evidente na oficina, uma vez que os alunos demonstraram grande curiosidade em aprender o instrumento escolhido. Frente a isso, a aula possibilitou aos alunos uma nova experiência em aprender instrumentos que alguns não sabiam manusear e apresentou uma forma diversificada para os alunos assimilarem o conhecimento, proporcionando assim estímulos para abertura ao novo. Vale mencionar que a incorporação da música na educação não apenas estimula a criatividade artística,

como também oferece aos estudantes uma oportunidade de consolidar diversas aprendizagens (Deus, Fava, 2019).

Nessa perspectiva, a incorporação da música na educação pode ser uma ferramenta eficaz na promoção do bem-estar emocional.

4 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as oficinas ofertadas nos projetos integradores, com o propósito de determinar se essas oficinas proporcionam oportunidades para a reflexão e o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A luz de compreender esse fenômeno, procedemos à observação e ao registro de três oficinas, cada uma vinculada a um projeto distinto. É notável destacar que, nas três oficinas analisadas, foram identificados desenvolvimentos em todos os cinco domínios socioemocionais. Além disso, durante a observação das oficinas, identificamos várias práticas que já foram documentadas como eficazes na literatura para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

É importante destacar uma limitação inerente a este estudo, que se refere à observação de apenas três oficinas. Essa limitação se torna mais relevante quando consideramos que as oficinas são realizadas semanalmente, e os eixos curriculares geralmente incluem, em média, duas oficinas para cada projeto integrador, totalizando aproximadamente seis a oito oficinas por semana, abrangendo, assim, os três projetos integradores. A ampliação de observações das oficinas pode enriquecer significativamente nossa compreensão acerca do fenômeno em questão. Portanto, recomendamos que estudos subsequentes adotem uma abordagem longitudinal a fim de investigar, de forma mais abrangente, como temas relacionados ao aprendizado socioemocional são incorporados e trabalhados no decorrer das rotinas cotidianas dessas oficinas.

Os resultados deste estudo promovem uma reflexão acerca da relevância do exercício das competências socioemocionais, uma vez que diversas manifestações discursivas e comportamentais identificadas nas observações demonstraram contribuir de maneira positiva para a formação humana dos estudantes e seu engajamento como cidadãos ativos. Para o melhor de nosso conhecimento, este é o primeiro relato de uma análise temática abrangente dessas oficinas, evidenciando sua eficácia na promoção da aprendizagem socioemocional. Nesse sentido, este estudo oferece uma contribuição substancial ao despertar o interesse por futuras pesquisas, que consolidem a potencialidade socioemocional desses projetos e oficinas nos contextos escolares, para a “abertura” de consciência, tão necessária para formar cidadãos participativos, críticos, sensíveis com as questões sociais coletivas

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO 4- PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE AS OFICINAS DOS PROJETOS INTEGRADORES E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE TEMÁTICA DE GRUPO FOCAL

RESUMO

No século atual, o desenvolvimento de competências socioemocionais emergiu como um tema de grande relevância. Pesquisadores e estudiosos de todo o mundo têm se dedicado a compreender esse construto no contexto educacional, identificando intervenções e práticas eficazes para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Entretanto, há ainda um percurso a ser percorrido na consolidação do entendimento de práticas eficazes no desenvolvimento dessas competências. Além disso, há uma carência de pesquisas qualitativas explorando as percepções dos envolvidos nesse processo de aprendizado. Este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos educadores em relação às suas práticas em oficinas de uma escola pública, bem como avaliar se eles reconhecem o desenvolvimento das competências socioemocionais em suas abordagens pedagógicas. Para alcançar esse propósito, foi conduzido um grupo focal com entrevista semiestruturada envolvendo educadores que atuam no sexto ano. Participaram deste estudo quatro educadores, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os dados foram submetidos a análise temática. Durante as entrevistas, emergiram três principais temáticas: a necessidade de formação em competência socioemocional por parte dos educadores, a percepção dos educadores em relação à realização de práticas relacionadas às competências socioemocionais nos projetos integradores, e a percepção do vínculo entre educadores e alunos. Este estudo oferece valiosas percepções sobre como os educadores interpretam suas práticas em relação às competências socioemocionais nas oficinas dos projetos integradores que estão incorporados ao currículo da escola.

1 INTRODUÇÃO

Imagine uma sala de aula no qual os alunos não apenas adquirem conhecimentos nas disciplinas tradicionais, como também demonstram habilidades para resolver conflitos de forma construtiva, praticam empatia com os colegas e gerenciam eficazmente suas próprias emoções. Essas são as competências socioemocionais, tão discutidas na atualidade, que as escolas buscam desenvolver, capacitando os alunos a enfrentarem os desafios do dia a dia. Pesquisas indicam que o aprimoramento das competências socioemocionais está correlacionado a um desempenho escolar melhor, refletindo em notas mais altas (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; MacCann et al., 2020).

Nesse contexto, diversas áreas do conhecimento estão atualmente investigando as competências socioemocionais. A neurociência vem se destacando como um campo particularmente relevante que oferece uma contribuição significativa para a pesquisa. A neurociência cognitiva e afetiva são disciplinas que se fundamentam em evidências neurocientíficas para aprofundar nossa compreensão dos processos cognitivos, incluindo memória, linguagem, atenção e consciência, bem como dos processos afetivos, como emoção, empatia e motivação (Schenk et al., 2021). Segundo Moura et al. (2023), atualmente as pesquisas na área de neurociência evidenciam que as emoções assumiram um papel fundamental no ensino e aprendizado. Compreender o funcionamento do cérebro humano, reconhecendo que as emoções desempenham um papel no desenvolvimento humano, torna-se uma ferramenta essencial para aqueles envolvidos no processo de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, as pesquisas que exploram o conceito de competências socioemocionais desempenham um papel fundamental, aprofundando a reflexão sobre o gerenciamento das emoções no desenvolvimento individual. Além disso, esses estudos investigam as competências socioemocionais dos professores e o treinamento direcionado para o desenvolvimento dessas competências (Ciolan, Florescu, 2023). Portanto, torna-se evidente a necessidade de integrar o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação de professores (Gabrijelčič et al., 2021). Nessa perspectiva, Lavoie (2022) discute como as perspectivas dos professores frequentemente são desconsideradas nas discussões e implementações de práticas de aprendizagem socioemocional nos distritos escolares.

Diante disso, os profissionais da educação devem receber treinamentos e aprender as estratégias para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nesse contexto, pesquisas sobre intervenções direcionadas ao desenvolvimento dessas competências desempenham um papel proeminente, conforme apontado por McClelland et al.(2017). Diversas práticas têm demonstrado eficácia na promoção dessas competências no ambiente escolar. Por exemplo, a utilização de jogos digitais foi destacada por Oliveira e Muszkat (2021) e Saleme et al. (2021), enquanto Ramos et al. (2023) ressaltaram o uso de jogos de tabuleiro como outra abordagem relevante. Além disso, as oficinas psicoeducativas, conforme analisadas por Silva et al. (2021), têm demonstrado ser uma estratégia eficaz. Filmes, conforme abordados por Treglia e Tomassoni (2019), e atividades corporais de aventura na escola, como investigado por Dantas et al. (2022), juntamente com a musicoterapia, conforme apontada por Coolidge (2022), são apenas algumas das diversas práticas que contribuem para o desenvolvimento dessas competências. Conforme Colagrossi e Vassimon (2017) destacam, é crucial compreender o funcionamento das intervenções e identificar as metodologias e os programas mais eficazes e abrangentes. Para esses autores, a compreensão abrangente dessas intervenções não apenas impacta a prática dos educadores e da escola, como também tem o potencial de influenciar a formulação de políticas públicas.

A escola onde este estudo foi conduzido adota uma abordagem em seu currículo que integra projetos de forma tão regular quanto as disciplinas obrigatórias. O PPP da escola enfatiza a relevância da formação integral dos alunos. Por meio de oficinas que fazem parte dos projetos integradores, a escola aborda temas relacionados às relações intrapessoais, interpessoais e às responsabilidades dos alunos em relação à sociedade. É importante ressaltar que a aprendizagem com base em projetos constitui um método eficaz para cultivar as competências socioemocionais dentro do ambiente escolar (IAS , 2021; Llorent et al., 2022). Diante disso, os projetos integradores da escola têm grande potencial para cultivar e fomentar reflexões sobre competências socioemocionais.

É essencial ressaltar que os educadores que participaram desta pesquisa ministravam aulas para alunos do 6º ano e estavam envolvidos em diversas oficinas, tais como horticultura e paisagismo, iniciação musical e atletismo. Tais oficinas faziam parte dos projetos integradores da escola, em consonância com as dimensões 'eu comigo', 'eu com o outro' e 'eu com a sociedade' propostas no projeto político-

pedagógico (PPP) da escola. Vale mencionar que os alunos do sexto ano também participavam de outras oficinas além dessas, mas as mencionadas foram enfatizadas devido à atuação dos educadores participantes da pesquisa ministrarem as citadas acima. O objetivo principal desta etapa do estudo foi investigar a percepção dos educadores em relação às abordagens, práticas e intervenções durante essas oficinas que conduziram, com o intuito de analisar se tais ações contribuíram para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

2 MÉTODOS

2.1 RECRUTAMENTO









Os educadores do sexto ano foram escolhidos para participar de entrevista semiestruturada em um grupo focal. O convite para a participação foi estendido durante reuniões escolares e por meio do grupo de WhatsApp dedicado ao sexto ano da escola. É relevante destacar que os educadores selecionados desempenhavam tanto o papel de oficinairos quanto de professores.

2.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um grupo focal, utilizando entrevista semiestruturada. Essa entrevista foi conduzida presencialmente com quatro educadores que desempenharam funções nas oficinas no ano anterior e no atual. É importante destacar que, nos projetos integradores, professores e oficinairos colaboram em diversas oficinas. Aproximadamente 12 educadores contribuíram no ensino dessas oficinas para os alunos do sexto ano. Entretanto, devido a saídas e à falta de substitutos durante a entrevista, apenas quatro participantes estiveram presentes. Dentre eles, três eram professores e um era um oficinairo.

Durante a entrevista semiestruturada, os participantes foram questionados sobre seus entendimentos em relação às competências socioemocionais. Após essa etapa, foi apresentado um vídeo aos participantes, no qual o conceito das competências socioemocionais e algumas intervenções e práticas reconhecidas pela literatura como eficazes nessa área foram explicadas de forma concisa. Esse vídeo foi elaborado pela pesquisadora, utilizando trechos retirados de vídeos do site Instituto Ayrton Senna, e transmitiu as informações necessárias de maneira clara e objetiva (ver Figura 17). O objetivo do vídeo era fornecer uma compreensão inicial das competências socioemocionais e das práticas associadas a elas, de forma sucinta, aos participantes. Tal ferramenta se mostrou valiosa para esclarecer o conceito, uma vez que os participantes necessitavam desse conhecimento para refletir sobre suas próprias práticas, o que era um objetivo fundamental da pesquisa.

Figura 17 – Captura de tela de uma das partes da apresentação em vídeo exibida aos participantes, descrevendo as competências socioemocionais e intervenções e práticas eficazes para o desenvolvimento dessas competências

<p>Livros de histórias infantis como forma de intervenção eficaz</p>  <p>(Varanda et al., 2015; Borges & Marturano 2009; Gonçalves & Murta 2008; Rodrigues et al., 2012).</p>	<p>Teatro de fantoches e o desenvolvimento de competências socioemocionais.</p>  <p>Iuga & Turd (2022)</p>	<p>A educação musical pode contribuir e melhorar o desenvolvimento socioemocional em crianças.</p>  <p>Váradi (2022)</p>	<p>Oficinas psicoeducativas desenvolvidas com rodas de conversa, debates temáticos, reflexões a partir de vídeos, letras de músicas dinâmicas interativas.</p>  <p>Silva et al. (2021)</p>
<p>Ao utilizar filmes como recursos educacionais, os alunos têm a oportunidade de aprimorar a consciência emocional,</p>  <p>Verissimo et al. (2022)</p>	<p>A utilização de jogos digitais como um projeto de intervenção para promover competências socioemocionais em crianças, também foi investigado por pesquisadores</p>  <p>Oliveira et al. (2021); Saleme et al. (2021)</p>	<p>Atividades corporais de aventura na escola no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Intervenção com corrida de orientação.</p> 	<p>Metodologias ativas como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem por projetos e a aprendizagem colaborativa.</p>  <p>IAS (2020)</p>

Fonte: autoria própria.

Nota: trecho do vídeo elaborado pela pesquisadora.

As perguntas norteadas estão descritas no Quadro 7.

Quadro 7 – Perguntas da entrevista semiestruturada elaboradas pela pesquisadora

- Então, vamos lá. Então, nos últimos anos, tem uma competência que está sendo muito falada, que é a competência socioemocional. Ela está sendo bem falada nesses últimos tempos, ela sempre existiu, mas agora ela está sendo mais falada! Vocês, o que vocês sabem sobre competências socioemocionais? Vocês já ouviram falar? Pouco? Muito? Alguém aqui já teve a oportunidade de escutar sobre competências socioemocionais?
- E no entendimento de vocês, vocês acreditam que seria possível desenvolver essas competências dos estudantes através desses projetos? Através dessas oficinas, vocês acreditam?
- Não sei se deu para compreender um pouco melhor sobre essas competências. Então, ao ver o vídeo, não sei se ficou claro, se foi um vídeo claro, a gente tenta fazer o melhor, mas ao ver esse vídeo, vocês conseguiram identificar alguma prática que vocês têm dentro dos projetos integradores? vocês conseguem ver esse desenvolvimento dessas competências, essas práticas, ao ver esse vídeo?
- Então vamos para outra pergunta.... Como vocês se sentem para trabalhar essas competências do projeto integrador? Vocês já me adiantaram que não tiveram formação, né?! Não teve nenhuma formação. E aí o professor já levantou que ele já viu ali que vocês trabalham as competências, como os outros professores também citaram. Como que é trabalhar isso? Promover isso nos estudantes? É fácil, é difícil, é um desafio? É natural? Como é que é essa experiência? Como que vocês sentem?
- São cinco macrocompetências. Dessas cinco macrocompetências, vocês conseguem ver na prática de vocês, alguma específica? Como é que é assim.... essa questão dessas cinco macros na prática de vocês? Vocês conseguem ver alguma dessas? Ou não vê? Como é que é isso? Assim.... Ao ver o vídeo, né?
- Deixa-me ir para outra questão. Muitos já responderam aqui! Tem uma questão aqui, se vocês fariam diferente na prática de vocês, para fomentar essa mobilização das competências, vocês fariam diferente? Ou acha que é esse que é o caminho mesmo.
- Sobre competências cognitivas, dizendo assim, interpretar texto, fazer uma questão de matemática, vocês acham que uma competência é mais importante que a outra? Como é que vocês veem essa formação intelectual e socioemocional? Que hoje está sendo tão falado nessa habilidade socioemocional. É tão importante quanto resolver uma questão de matemática? É importante também essas competências? Como é que vocês enxergam isso?
- E aí vocês me contaram que não tiveram essa formação. Vocês tinham alguma motivação para ter essa formação? Acha que iria ajudar no desenvolvimento do trabalho de vocês? Entender melhor? Porque aqui a gente conversando, entende que vocês trabalham com competências socioemocionais e muitas vezes nem sabem que trabalham. Então, será que uma formação específica iria potencializar o trabalho de vocês? Vocês sentem falta dessa formação?
- Alguém quer comentar alguma coisa? Algo que não foi perguntado?

Fonte: autoria própria.

2.3 ANÁLISE

Após a transcrição da entrevista, realizada com o auxílio da ferramenta 'Reshape' e posterior revisão por parte da pesquisadora, os temas foram identificados de acordo com os princípios da análise temática, conforme delineados por Braun e Clarke (2017, 2006).

3 RESULTADOS

3.1 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de quatro educadores, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. As entrevistas semiestruturadas tiveram uma média de duração de 50 minutos e foram registradas com o consentimento de todos os participantes, utilizando dispositivos móveis e gravador (telefone celular iphone 11) Além disso, uma professora-pedagoga de outra escola colaborou na pesquisa, registrando pontos importantes, o que forneceu um recurso adicional para análise. As gravações de áudio foram posteriormente transcritas e as transcrições foram submetidas à análise.

3.2 TEMAS

3.2.1 Visão geral

Identificamos três temas principais: a necessidade de formação em competência socioemocional pelos educadores; a percepção dos educadores sobre suas práticas relacionadas às competências socioemocionais nos projetos integradores; e a percepção do vínculo entre educadores e alunos. As falas dos educadores que se relacionam com os temas citados estão transcritas nos Quadros 8, 9 e 10, respectivamente.

Quadro 8 – Percepção dos educadores em relação à sua formação em competência socioemocional

Tema	Necessidade de formação em competência socioemocional pelos educadores
Educador 1	<p>"[...] Eu não tive um estudo aprofundado disso, assim, eu acho que é algo até interessante para se pensar. Porque, é, quando a gente chega em sala de aula, a gente vê que é muito além daquilo que é a nossa proposta de disciplina, de matéria, seja qual for. E eu acho que essa questão socioemocional, ela está ali, vinculada com o nosso cotidiano".</p> <p>"[...] Eu acho que quando a gente tem essa clareza sobre um determinado assunto. Né, mesmo ele estando ali presente a gente consegue fazer ter uma prática muito mais direcionada. [...] Então eu acho que a questão socioemocional a partir do momento que ela é uma formação pra gente...a gente também vai pensar dessa mesma forma nos nossos planejamentos nas nossas práticas pedagógicas".</p> <p>"[...] Eu acho que a questão socioemocional conversa muito, tanto com o currículo dessa escola, mas com o pensamento integral da educação. E aqui a gente tem a felicidade de ter uma maioria de profissionais que tem esse pensamento integral, tem um pensamento voltado para metodologias ativas, que de certa forma tem essa questão socioemocional ali. Mas a gente não discute isso. Então é importante isso ser discutido e ser compreendido para que a gente possa fazer. Não ser um "acidente" com alunos".</p> <p>"[...] Ao invés de ser um acidente, seria uma intenção por trás do planejamento. A gente teria uma base teórica, né!".</p> <p>"[...] a gente sai muito como o apoio emocional. Então, às vezes, a gente também teria que ter uma formação para não absorver isso igual uma esponja. Tem gente que sai daqui com uma tensão que não desliga a mente. E, às vezes, o menino tem tantos problemas que ele só precisa resolver aquilo. Ele não quer estudar. E a gente precisaria de um psicólogo mesmo".</p>
Educador 2	
Educador 3	<p>"[...] Embora eu também não tive nenhuma formação específica, né.... mas a gente percebe isso, né, nos momentos assim, e tenta, né, fazer com que realmente os meninos comecem a entender, a controlar, saber que existe a perda...tem hora que a gente vai ganhar.... tem hora que a gente vai perder"</p>
Educador 4	<p>"[...] muita coisa ali que vai fugir do nosso controle. Então se a gente não tiver preparado tanto de conhecimento quanto emocionalmente, a gente não vai saber lidar.</p> <p>"[...] Porque é um ser humano ali que vem trazendo muitas coisas da vida, cheio de experiências. Algumas boas, algumas nem tanto. Então o conhecimento é completamente importante para gente saber lidar".</p>

Fonte: autoria própria.

Quadro 9 – Percepção dos educadores sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em projetos integradores

Tema	Projetos integradores como estratégia eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais
<p>Educador 1</p>	<p>“[...] existe uma questão de autoestima muito importante, e que está totalmente relacionada com a questão socioemocional, porque, igual, por exemplo, eu trabalho com música, então eu vejo meninos que são super dedicados em uma oficina de música. Às vezes, eles não vão tão bem em matemática ou português, nem mesmo em arte, mas quando eles chegam na oficina de música, eles se entendem ali como estando num lugar em que eles se identificam, como alguém que está fazendo algo legal, algo que gosta! Então eu acho que tem relação com a questão socioemocional, nesse sentido também, da autoestima”</p> <p>“[...]eu pergunto assim, você está ouvindo tal instrumento, está ouvindo fulano, o que o fulano está fazendo? E quando eles começam a perceber esse tipo de, dentro da música, né! Conseguem perceber, entender a necessidade do ouvir, do entender aquele ambiente todo, eles conseguem tocar bem. E aí eu acho que isso transcende para uma experiência de vida mesmo, né. Então assim, entender onde ele está, eu acho que o sobressair é um conjunto, né! Ele não pode ser individual, né. Então eu quero que meu trabalho sobressaia, você tem que pensar que o seu conjunto, o seu grupo precisa sobressair. Então trabalhar em grupo mesmo, então é uma prática socioemocional importante” .</p> <p>“[...] Então acaba envolvendo outras ações dentro desse processo de aprendizagem. E tem a questão da frustração, que eu acho que é algo que eu também discuto muito com eles sobre isso, porque, às vezes, eles falam assim, nossa, professor, mas ficou tão ruim. Eu falo assim, não, não ficou ruim. Eu acho que é um processo. E eles falam assim, a gente vai apresentar para a escola, mas e aí? E se a gente errar? É um processo. É importante que você erre também, é importante que você entenda a possibilidade do erro, porque faz parte do seu desenvolvimento. Isso está aí presente o tempo todo. Então é um trabalho, eu entendo como um trabalho com todas essas emoções, né”.</p>
<p>Educador 2</p>	<p>“[...]Na minha oficina de horta eu consigo perceber mais o engajamento com o outro. Por exemplo, quando eles decidem qual que vai ser o destino das garrafas pets, vão reciclar, vão doar o dinheiro? o que eles vão fazer? E o próprio construir, mexer no ambiente para cultivar, né? Dá essa ideia de tanto pertencimento, mas enquanto legado também. Igual eles têm árvores que eles plantam e eles cuidam das árvores também. Então deixa um legado, que, às vezes, ele não vai ver, né! E a questão de solidariedade”</p> <p>“[...] Eles...inclusive doam semente, mudinha... Então acho que a solidariedade...nessa...engajamento com outro, tá bem presente”.</p> <p>“[...] E...Eu também percebo a questão da organização da autogestão...porque eles tem que produzir projetos próprios.... e... se gerir ali dentro. Se organizar...então eles tem autonomia porque se a oficina não for prática também. Não dá certo! E é resiliência e frustração.....porque é muito frustrante até para mim lidar com a horta. Nossa, a gente planta o trem bonito, aí vem um ser humano abençoado e pisoteia, e eles veem a predatura deles depredada. Então tem que ter muita resiliência, porque a questão do material, né? A gente não consegue controlar o que o outro faz, como o outro cuida ou não do ambiente. Então a gente também tem essa questão”.</p>

	<p>“[...] Sim...Eu pensei também, quando falava da autogestão, até o próprio modelo da escola, permite a gente, tanto fomentar isso nos meninos, e tanto perceber quando não está sendo desenvolvido em alguns. Por exemplo, a gente tem as salas ambiente, então os meninos trocam de sala o movimento ativo, né! E a gente percebe que tem meninos que não sabem o horário, que eles perdem um par, um tênis, um par, então se eles ficassem na mesma sala, a gente não ia saber que esse menino está precisando desenvolver a organização, a autogestão etc.”</p>
<p style="text-align: center;">Educador 3</p>	<p>“[...]Juma oficina que eu trabalho, com a futsal, também eu acho que entra muito nessa questão emocional, porque a gente disputa torneios, campeonatos fora da escola, campeonatos estaduais, a gente foi para duas cidades esse ano, então tem essa questão mesmo do nervosismo antes da partida, né! o momento da perda, quando a gente perde, quando a gente ganha, né.....então a gente começa a trabalhar isso também, é... e conseguir controlar isso um pouco, né. Porque, às vezes, é muito frustrante ou é muito eufórico, né...ou quando você ganha, quando você perde, você vai lá embaixo, né! Então os meninos começam a pelo menos tentar controlar melhor isso [...]”</p> <p>“[...] eu fui vendo o que foi falado no vídeo, e fui percebendo que talvez até sem querer a gente acaba trabalhando com muita coisa, quase tudo isso, né!!!! sem ter uma formação específica e tudo mais, mas a gente trabalha, porque eu percebo que cada ponto daquilo ali...é muito assim..... é..... está dentro do que a gente faz no dia a dia”.</p> <p>“[...] você precisa é.... ajudar a equipe, você tem que trabalhar ajudando, fazer de alguma forma, você vai ajudar seu time e ao mesmo tempo você precisa ter alguma individualidade também, né...ter sua...é... sua.... escolher o melhor momento ali para fazer o que você tem que fazer, o que você sabe fazer. Né....então acho que é isso, a gente acaba trabalhando no dia a dia mesmo, a cada momento a gente trabalha alguma coisa diferente sabe”</p> <p>“[...] É...e...eu acho que Resiliência também éééé´ anda junto aí com a....qual essa outra aí.... é.... amabilidade..... porque eu vejo no esporte, às vezes, a pessoa tem que ter resiliência, porque o outro, às vezes, errou, né!!! Eu preciso ter resiliência de, por exemplo, de não reclamar com essa pessoa, que vai afetar a emoção dela. Porque depois, no decorrer da partida, essa pessoa que já estava lá, cometeu um erro, se a equipe não tiver resiliência com ela, né.... acalmar, tranquilizar, ela vai se perder totalmente, né... Então vai uma coisa vai... acaba puxando a outra também” .</p> <p>“[...] Sim....consigo ver as cinco” [educador refere-se às macrocompetências].</p>
<p style="text-align: center;">Educador 4</p>	<p>[.] E essa questão das oficinas é interessante, por quê? Porque, às vezes, o menino não desenvolve o português muito bem, ou talvez a matemática, mas não significa que ele não vai ter uma habilidade, por exemplo, eu trabalho com quadrinhos, quadrinhos no desenho, ou talvez no circo, ou talvez no esporte, no taekwondo, e também, por exemplo, no decorrer da partida, essa pessoa que já estava lá, a disciplina, então isso também colabora para que ele possa crescer no português, na matemática, através da disciplina, da concentração, então tudo é relacionado, pode contribuir para o crescimento dele, tanto emocional, quanto social, enquanto os outros aspectos também. Então é uma junção”.</p>

Fonte: autoria própria.

Quadro10 – Percepção de vínculo educadores e alunos

Tema	Educador como referência para os alunos
Educador 1	<p>“[...]Eu tenho uma proximidade muito grande com os alunos. E... Tem aluno que trata a gente como se fosse Pai, mãe... Enfim, alguém como um suporte emocional. Então, eu sinto esse tempo todo a falta de contato com a própria família. Eu acho que isso é algo que a gente acaba absorvendo. Então, às vezes, a gente leva isso na bagagem para casa também. Então, eu acho que os meninos estão nessa fase de... Acho que o fundamental dois, principalmente, é o momento que eles estão nessa transição entre infância, pré-adolescência, adolescência. Então, é uma confusão de sentimentos mesmo. Então, eu entendo que o nosso papel é de mediador disso também. Eu acho que é apenas a responsabilidade sim, enquanto profissionais, enquanto professores, educadores... Atuamos nesse... Nesse autoconhecimento deles do que eles sentem!”</p>
Educador 2	<p>Observação: não fez comentários relativos à temática</p>
Educador 3	<p>“[...] O pessoal comentou que esse período extenso que eles ficam aqui, eles têm, talvez, mais contato com a gente do que com os próprios pais. Alguns falaram que vejo meu pai só quando eu estou saindo para aula. Por exemplo, o pai chega tarde em casa, ele já está dormindo. Ele sai cedo, o pai está dormindo. E assim, a gente acaba criando um vínculo com os meninos. Muito forte. E eles com a gente também. É igual eu já citei, a questão desse torneio que a gente disputou. A gente ficou uma semana fora, foi uma mãe que acompanhou, a direção também foi. E assim, gente acaba criando, realmente, um vínculo muito forte com eles e eles com a gente”.</p> <p>“[...]E, às vezes, eles até confundem um pouco essa figura mesmo de família, de pai, né!!!! E a gente tem que saber lidar com essas situações”.</p>
Educador 4	<p>“[...]Então, nas oficinas, né.... eu acho que a gente fica mais próximo deles. Então.... tem um contato maior de "não" de professor, né!!!! Que não é contado ponto.... então eles se abrem mais, então é mais fácil ter acesso as emoções.... eles conversam... não sei como conversam com vocês [oficineira olha para os professores] ..., mas comigo eles conversam mais...então a gente.... é mais fácil trabalhar uma dinâmica...colocar alguma coisa... é mais fácil perceber alguma coisa e a gente poder...vamos dizer... a gente vê um menino muito estressado, alguma coisa assim... é mais fácil a gente conseguir...vamos dizer... tratar o problema... conversar sobre... ou entender, talvez. Então, nós os oficinairos é mais.... é uma relação mais próxima mesmo... talvez...não uma relação de professor e aluno, talvez mais de amigo mesmo”.</p> <p>“[...]É!!!! Eles baixam a guarda, exatamente. Então muitos contam problemas de família, contam vários tipos de problemas que eles passam. Então entra... a amabilidade”.</p>

Fonte: autoria própria.

3.2.2 Tema 1: Necessidade de formação em competência socioemocional pelos educadores

Os educadores expressaram a visão de que carecem de formação e capacitação em competências socioemocionais. Alguns deles reconhecem que, embora desenvolvam práticas socioemocionais de forma intuitiva e “acidental” acreditam que o potencial para aprimorar suas abordagens poderia ser explorado de maneira planejada e mais eficaz. Nesse sentido, em vez de ser uma abordagem acidental, em trabalhar tais competências, visualizam a possibilidade de uma intencionalidade ao planejar e desenvolver práticas e intervenções socioemocionais.

Embora a formação específica tenha sido algo considerado ausente entre eles, foi observado que os educadores reconhecem o valor das competências socioemocionais e demonstram um perfil que naturalmente contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais, ainda que de forma intuitiva. Portanto, a análise desse tema revelou que os educadores acreditam que a obtenção de formação especializada pode beneficiar tanto suas práticas pedagógicas quanto sua capacidade em lidar com emoções. Esse entendimento é relevante, pois, considera que eles relataram a experiência de levar problemas relacionadas à escola para seus lares, tendo em vista que muitas vezes o professor “absorve” e não “desliga” dos acontecimentos da escola. Frente a isso, eles acreditam que o conhecimento relacionado às competências socioemocionais também pode auxiliar no gerenciamento de suas emoções.

3.2.3 Tema 2: Percepção dos educadores sobre suas práticas relacionadas às competências socioemocionais nos projetos integradores

Todos os educadores manifestaram abordagens que se alinhavam com suas práticas cotidianas nas oficinas e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Vale mencionar que eles destacaram que não haviam recebido formação específica para trabalhar essas competências. No entanto, foi identificado que eles trabalham todas as macrocompetências de forma intuitiva nas oficinas, como já citado anteriormente. Além disso, eles também demonstraram considerar o desenvolvimento dessas competências como fundamental na formação dos alunos. Após assistirem ao vídeo, tornou-se ainda mais evidente o quanto estavam desenvolvendo essas competências e como suas práticas e intervenções estavam

relacionadas a exemplos de intervenções explicadas no vídeo como estratégias eficazes para trabalhar esse constructo.

As macrocompetências foram mencionadas repetidamente em várias conversas relacionadas a todas as oficinas. Um dos educadores expressou compreender que as cinco macrocompetências estavam sendo abordadas em sua oficina. Os professores compartilharam suas experiências sobre como identificam a presença dessas competências em diversas situações. É relevante salientar que essa temática foi a mais aprofundada e abordada ao longo de toda a entrevista. Independentemente das perguntas feitas pela pesquisadora, os educadores sempre forneciam exemplos que demonstravam como viam a conexão entre suas práticas e a aprendizagem socioemocional dos alunos.

3.2.4 Tema 3: Percepção de vínculo educadores e alunos

Alguns educadores relataram sentir-se referências para as crianças, pois alguns alunos os viam como figuras parentais, alguém que poderia ser um apoio emocional. Um educador destacou que esse sentimento pode ser resultado do longo período que passam na escola e, possivelmente, o tempo de interação com eles pode até superar o convívio com seus próprios pais ou familiares. Frente a isso, é importante mencionar que a escola opera em tempo integral, e, por esse motivo, levantaram a questão do tempo de interação entre educadores e alunos. Os professores demonstraram uma reflexão profunda sobre sua responsabilidade em serem modelos para as crianças, reconhecendo que muitos vínculos são fortes, uma vez que os alunos confiam neles para compartilhar suas questões emocionais. Além disso, outro educador enfatizou que, diante disso, os educadores têm uma influência significativa no processo de autoconhecimento dos alunos. Essa temática é crucial para que possamos refletir sobre o papel do professor, que vai além da simples transmissão de conteúdo das disciplinas, pois, para muitos alunos, eles representam mais do que meros transmissores de conhecimento, são mediadores da aprendizagem, da motivação, da criatividade e interesse para aprender.

4 DISCUSSÃO

4.1 PRINCIPAIS DESCOBERTAS

Compreender a percepção dos educadores sobre as oportunidades de aprendizagem socioemocional nas oficinas dos projetos integradores é fundamental para avaliar a eficácia da implementação dessas oficinas, conforme estabelecido no currículo da escola, que preconiza sua realização semanal em paralelo às disciplinas tradicionais. Ao longo do ano letivo, os alunos participam de diversas oficinas abrangendo áreas como comunicação, meio ambiente e corpo e movimento, como parte dos diferentes projetos integradores. É importante ressaltar que o PPP da escola foi elaborado em 2021, já que a escola foi inaugurada em 2020. Portanto, torna-se imperativo investigar o impacto das oficinas no desenvolvimento integral dos alunos.

4.2 A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRAL PREVISTA NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Nossas descobertas mostraram que as oficinas são estratégias adequadas para trabalhar as competências socioemocionais nos alunos e contribuir na formação integral do sujeito, como proposto no currículo da escola. Segundo a BNCC (2018),

a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p.14).

Diante da valorização da formação integral prevista no PPP da escola, nossas descobertas enfatizam a eficácia das oficinas como estratégias para trabalhar as competências socioemocionais dos alunos, contribuindo significativamente para a formação integral do indivíduo, em conformidade com a proposta curricular da escola.

Ao seguir essa abordagem, nossa pesquisa resalta a importância de preparar os alunos para os desafios da vida contemporânea, visando a um desenvolvimento integral como proposto no PPP da escola.

4.3 PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES: AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL, PRÁTICAS SOCIOEMOCIONAIS NAS OFICINAS E O VÍNCULO EDUCADOR E ALUNO

Os participantes deste estudo destacaram pontos relevantes e significativos para o campo da educação. Os dados coletados foram devidamente processados e analisados, seguindo as etapas da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). Essa análise nos proporcionou reflexões sobre três temáticas importantes: a formação dos

professores, as intervenções e práticas socioemocionais, bem como o vínculo entre educadores e alunos.

Os educadores demonstraram estarem cientes da importância do desenvolvimento da aprendizagem socioemocional, mas reconheceram a necessidade de uma base teórica mais sólida para planejarem e implementarem essas práticas de maneira mais eficaz. Pesquisas revelam que há uma carência de capacitação em aprendizagem socioemocional na maioria das escolas e que professores demonstram o interesse em receber formação nesse domínio (Bridgeland et al., 2013).

No entanto, apesar da falta de treinamento em competências socioemocionais por parte dos educadores, a preocupação em desenvolver a competência socioemocional dos professores tem ganhado destaque no sistema educacional nos últimos anos (Arteaga-Cedeño et al., 2022). Os programas de aprendizagem socioemocional estão se tornando cada vez mais populares e estão sendo progressivamente incorporados nos currículos escolares (Bridgeland et al., 2013).

Alguns estudos sustentam a ideia de que a preparação deve ocorrer antes mesmo da formação, ainda como estudantes, e que isso contribui para a melhoria do desempenho pedagógico dos futuros profissionais (Caires et al., 2023; Carmen et al., 2022). Nesse contexto, proporcionar a esses futuros professores a oportunidade de receber treinamento em educação socioemocional como parte de sua formação pode aumentar a eficácia de suas funções profissionais (Valente, n.d.). Portanto, desenvolver competências socioemocionais em estudantes contribui tanto no âmbito educacional quanto no mercado de trabalho (Gomes da Costa et al., 2021).

Os professores que possuem competências socioemocionais exercem uma influência significativa, tanto no desempenho socioemocional quanto no acadêmico de seus alunos. Eles demonstram uma maior propensão em adotar abordagens mais eficazes e eficientes na gestão de suas salas de aula (Villasenor, 2020). Diante dessa necessidade, é essencial priorizar o investimento na capacitação dos profissionais da educação, de modo a prepará-los para orientar com eficácia o desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos. Contudo, é relevante mencionar que a investigação acerca das competências socioemocionais dos professores ainda é escassa (Talvio, 2014).

Neste estudo, os professores relataram que frequentemente desempenham o papel de apoio emocional para os alunos e que muitas vezes “absorvem” e não se

desligam dos problemas da escola. Somado a isso, um educador relata que os educadores deveriam ter uma formação para lidar com essas emoções e apreenderem a abstrair dos problemas da escola. Nesse sentido, de acordo com Damásio (2022), na esfera educacional, as emoções costumavam ser subestimadas em relação à racionalidade. Essa visão pode, em parte, explicar a ausência de abordagem desse tema nos programas de formação pedagógica, resultando na falta de preparo por parte dos professores para lidar com suas próprias emoções e as dos estudantes. Portanto, “a aprendizagem socioemocional pode aumentar os recursos internos e a competência para lidar melhor com as demandas profissionais” (Marques et al., 2019, p. 35).

Outro tópico amplamente explorado durante a entrevista diz respeito às experiências relatadas pelos educadores que identificam aspectos socioemocionais em suas aulas na oficina. As percepções dos educadores sobre suas práticas relacionadas às competências nas oficinas foram discutidas em detalhes e compartilhadas nas entrevistas. Os conteúdos citados pelos educadores como por exemplo autoestima, enfrentamento de frustrações, solidariedade, autogestão, autonomia, resiliência, empatia e outros, são domínios relacionados às competências socioemocionais. Nesse contexto, as competências socioemocionais estão relacionadas ao ser, conviver e fazer, estimulando o protagonismo juvenil e a aprendizagem colaborativa e significativa (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 2018). Podemos observar que os educadores percebem que as oficinas dos projetos integradores estão desempenhando um papel importante no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Vale destacar que muitas das práticas mencionadas pelos educadores já têm respaldo na literatura como eficazes. Isso inclui a oficina de música, as práticas de solidariedade abordadas na oficina de horta, a promoção da resiliência por meio de jogos, como na oficina de atletismo, e diversas outras intervenções e estratégias que estão em conformidade com a literatura e com as experiências compartilhadas por eles.

Além disso, durante a entrevista, também foi expresso o vínculo entre aluno e educador, o que nos permitiu compreender a importante relevância do papel do educador na vida do estudante. Os educadores destacaram a existência de um vínculo notável, e um dos educadores expressou como um “vínculo muito forte”, evidenciando um relacionamento de apoio emocional significativo. Nesse sentido, cultivar vínculo com os alunos é uma estratégia pedagógica que pode trazer

benefícios tanto para os alunos quanto para os professores (Arrscue, 2023). Nesse contexto, estudos comprovam a importância da relação de interação positiva entre educadores e alunos no ambiente educacional (Avci, 2016; Rahman et al., 2020). Entretanto, os educadores precisam estar preparados para estabelecer esses vínculos, sabendo como mediar as emoções dos alunos e as suas próprias (Cunti, 2020).

É importante ressaltar que um educador enfatizou a importância de ter um psicólogo na escola, sugerindo que não se sentem preparados para lidar com tantas demandas emocionais. Nessa perspectiva, conforme apontado por Abed (2014), destacamos que desenvolver habilidades emocionais na escola não significa diagnosticar e tratar o sofrimento psíquico, os desvios de conduta, as “doenças” psíquicas. “O professor não é um psicólogo, a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o *setting* das relações entre professor e aluno não é clínico” (Abed, 2014, p.103-104). Portanto, é crucial não confundir a mediação no desenvolvimento das competências socioemocionais com uma terapia clínica, para a qual os professores não têm formação adequada.

O estudo atual avaliou essas percepções por meio da análise qualitativa do grupo focal. No entanto, é importante observar que há poucos estudos que investigam os domínios socioemocionais usando métodos qualitativos. Diante dessa lacuna, sugerimos que pesquisas futuras enfatizem o uso dessas técnicas metodológicas no contexto educacional ao investigar esse construto socioemocional (Brantes, Gondim, 2022).

5 CONCLUSÃO

As descobertas destacam que os professores estão desenvolvendo competências socioemocionais por meio das oficinas dos três eixos integrados, mesmo na falta de formação específica sobre o tema. É de suma importância que as políticas públicas valorizem essas formações, não apenas em ambientes que já favorecem esse tipo de trabalho, como é o caso da escola deste estudo, como também em todos os contextos escolares. Essa abordagem contribuirá para a criação de aulas mais bem planejadas e abrirá caminhos para o contínuo desenvolvimento dessas competências nos alunos, promovendo um crescimento integral. Além disso, incluir essas competências nos currículos das escolas pode ajudar a mitigar diversos problemas na vida dos indivíduos, já que a literatura demonstra sua eficácia em diversas áreas. As competências socioemocionais são essenciais para enfrentar os desafios do século atual. Elas não apenas promovem o desenvolvimento pessoal e o bem-estar, como também são cruciais para o sucesso nas esferas pessoal, profissional e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi mencionado, podemos observar que os dados quantitativos e qualitativos proporcionam perspectivas significativas para a análise do fenômeno de pesquisa. Os dados quantitativos desempenharam um papel importante na compreensão do perfil sociodemográfico e competências socioemocionais das crianças antes das intervenções e práticas dos projetos integradores. Nesse contexto, os resultados apresentam informações de diagnóstico relevantes e contribuíram para a reflexão sobre os dados qualitativos.

A análise dos resultados quantitativos evidenciou diferenças nas pontuações dos participantes nos cinco domínios das macrocompetências socioemocionais, sugerindo, assim, a presença de potenciais possibilidades de aprimoramento para o desenvolvimento das competências menos proficientes e o aperfeiçoamento das mais proficientes. Sob essa perspectiva, a análise dos dados qualitativos indica que, no contexto dos projetos integradores, são adotadas estratégias voltadas tanto para as macrocompetências que obtiveram pontuações mais baixas quanto para aquelas que obtiveram pontuações mais elevadas, conforme revelado pelos dados quantitativos correspondentes. Ou seja, tanto nas observações das oficinas quanto nas análises da entrevista do grupo focal realizada com os educadores, identificamos atividades que contemplavam o desenvolvimento das cinco macrocompetências.

Através da combinação dos dados quantitativos e qualitativos, tornou-se possível realizar uma caracterização mais completa e holística do objeto de estudo. Essa caracterização possibilitou a compreensão do perfil dos alunos, prévio ao desenvolvimento do projeto integrador, bem como a percepção dos educadores referentes às suas práticas no desenvolvimento de competências socioemocionais. As práticas implementadas ao longo do ano letivo nos projetos integradores nas turmas do sexto ano, demonstraram eficácia, alinhando-se às estratégias que a literatura registrou como importantes para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Vale ressaltar que, durante as entrevistas com os educadores do sexto ano, eles ressaltaram a necessidade de capacitarem em e discutirem sobre competências socioemocionais, com o intuito de aprimorar suas habilidades na condução das oficinas. É relevante notar que a maioria desses profissionais não tinha conhecimento

de que suas práticas pedagógicas estavam contribuindo para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, pois não sabiam que suas abordagens e práticas seguiam as estratégias mencionadas na literatura. Além disso, ao analisar as oficinas dos eixos integradores, observamos que os professores ministram essas competências com proficiência, mesmo sem estar cientes disso. Durante todas as aulas observadas, identificamos expressões, falas, práticas, e comportamentos que confirmam essa constatação.

A tese de doutorado apresenta uma contribuição valiosa para a compreensão dos projetos integradores como um meio eficaz para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Além disso, enfatiza a importância de considerar as demandas prévias ao desenvolvimento do projeto, ao estabelecer um diagnóstico do perfil dos participantes envolvidos na pesquisa. Destacamos que o desenvolvimento dessas competências socioemocionais possui um potencial significativo para a formação integral do indivíduo, oferecendo oportunidades para relações sociais mais saudáveis. Os resultados deste estudo podem contribuir para a formulação de políticas públicas que aprimorem o currículo escolar, incorporando as demandas contemporâneas.

Até o momento, esta é a primeira análise das oficinas desses projetos. No entanto, é necessário realizar estudos adicionais para explorar mais a fundo esse objeto de estudo. É relevante mencionar que a escola onde a pesquisa foi conduzida implementa um currículo diferenciado. Pesquisas futuras podem aprofundar a compreensão do potencial de desenvolvimento das competências socioemocionais dentro dos projetos integradores propostos pelo currículo da escola, com a possibilidade de replicá-los em outros contextos educacionais.

7 LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS

Esta tese de doutorado apresenta limitações que abrem espaço para investigações adicionais. Primeiramente, o estudo atual observou uma oficina de cada eixo (meio ambiente, comunicação e corpo e movimento), no entanto, a observação de todas as oficinas dos três eixos integradores poderia fornecer uma visão mais completa do fenômeno.

Outro ponto de fragilidade que incita a proposição de novas pesquisas reside na aquisição de dados por meio de entrevistas com os discentes, proporcionando uma visão mais ampla sobre a percepção dos estudantes em relação aos projetos integradores e às suas competências socioemocionais e dos educadores.

Destacamos a relevância da realização de novas pesquisas abrangendo os anos subsequentes, que correspondem aos 7º, 8º e 9º anos. Somado a isso, a investigação das correlações sociodemográficas com as competências socioemocionais dos alunos representa uma oportunidade valiosa para a obtenção de dados significativos.

Por fim, a realização de um estudo longitudinal se apresenta como uma abordagem fundamental para aprofundar nossa compreensão sobre o impacto das oficinas no fomento das competências socioemocionais, bem como para identificar quais competências específicas estão sendo mais enfatizadas nos três eixos integradores.

Diante disso, as limitações e as perspectivas identificadas no presente estudo oferecem oportunidades significativas para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- Abed, A. L. Z. (2014). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Unesco/Mec*, 24(25), 8–27.
- Ahmetoglu, G., & Chamorro-Premuzic. (2013). *Personality 101*. Springer Publishing Company.
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. In *Handbook of The Economics of Education* (pp. 1–181). <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53444-6.00001-8>
- Antunes, C. (2007). Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. In *Palestra*. <https://www.youtube.com/watch?v=t6F0M3KfthU>
- Arrscue, G. (2023). *The Impact of Teacher Student Relationship on the Academic, Behavioral and Socioemotional Growth and Development of elopment of Students Aged Pre-K to 12* [Roger Williams University]. https://docs.rwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=sed_thesis
- Arteaga-Cedeño, W. L., Carbonero-Martín, M., Martín-Antón, L. J., & Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-Professional Profile and Emotional Intelligence in Infant and Primary Education Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Avcı, R. (2016). The Impact of the Interaction between Teacher and Learner on the Motivation and Achievement of the Learners pp. 223–230. *Journal of Pedagogical Research*, 20(4), 223–230. <https://drive.google.com/file/d/1v2fw7z7dorpzf5dKVkcBP8NOR9Tmftpc/view>
- Baddeley, A., Lewis, V., Eldridge, M., & Thomson, N. (1984). Attention and retrieval from long-term memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(4), 518–540. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.4.518>
- Barbosa, G. (2007). Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental. *I Congresso Internacional de Pedagogia Social, February*. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100014&script=sci_arttext
- Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexions on parenthood and educative strategies in families with low socioeconomic status. *Psicologia Em Estudo*, 11(1), 63–71. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722006000100008>
- Björklund, K., Liski, A., Samposalo, H., Lindblom, J., Hella, J., Huhtinen, H., Ojala, T., Alasuvanto, P., Koskinen, H. L., Kiviruusu, O., Hemminki, E., Punamäki, R. L., Sund, R., Solantaus, T., & Santalahti, P. (2014). “Together at school” - A school-based intervention program to promote socio-emotional skills and mental health in children: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1042>
- Brantes, C. dos A. A., & Gondim, S. M. G. (2022). Competências socioemocionais no ensino fundamental: uma revisão sistemática. *Pre-Print*, 29(versão 1), 1–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4798>

- BRASIL. (2018). Base Comum Curricular: Educação é a Base. In *Ministério da Educação* (p. 7). MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Braun, & Clarke. (2017). *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (W. S. R. Carla Willig (ed.); 2nd ed.. SAGE Publications LTD. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/the-sage-handbook-of-qualitative-research-in-psychology/book245472#preview>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A report for Casel* (pp. 1–58). <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/the-missing-piece.pdf>
- Caires, S., Alves, R., Martins, Ângela, Magalhães, P., & Valente, S. (2023). Promoting Socio-emotional Skills in Initial Teacher Training: An Emotional Educational Programme. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 21–33. <https://doi.org/10.56300/VCJW9231>
- Cardoso, A. S., & Castro, T. G. de. (2020). Conceptual Analysis of the Expression “Socioemocional” in Psychology Articles Análisis Conceptual de la Expresión “Socioemocional” en Artículos de Psicología Introdução. *Psic. Da Ed*, 51(2), 31–41. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n51/n51a04.pdf>
- Carmen, R. G., Olga, B. G., & Beatriz, M. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12(3), 2–12. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- CASEL. (2020). *Casel’s Sel Framework*. What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Centro de Educação Interl (CEI) - Ressaca. (2023). *Centro de Educação Integral – Ressaca*. <https://ceiressaca.com>
- Centro de Referência em Educação Integral (CREI). (2019). *O que é Educação Integral*. <https://drive.google.com/file/d/1o64rBkKtUfUXEDnZdpMfzNSDOtwKrlbz/view>
- Chaves, C. M., Aquino, H. L. A. P., & Haiashida, K. A. (2022). A contribuição das competências socioemocionais para uma aprendizagem significativa. *Ensino Em Perspectivas*, 3(1), 1–11. <https://drive.google.com/file/d/18xTgirdwNdE09sBoGb6uCnoSFZtkI37V/view>
- Chavez-Arana, C., Catroppa, C., Carranza-Escárcega, E., Godfrey, C., Yáñez-Télez, G., Prieto-Corona, B., De León, M. A., & Anderson, V. (2018). A systematic review of interventions for hot and cold executive functions in children and adolescents with acquired brain injury. *Journal of Pediatric Psychology*, 43(8), 928–942. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy013>
- Ciolan, L.-E., & Florescu, D. M. (2023). Training of Early Childhood Teachers to Develop Skills in Pre-Schoolers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensională*, 15(1), 564–574. <https://doi.org/https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/711>
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Souza, V. (2015). “Atitude Positiva”: Uma análise de modelo multinível da eficácia de um Progar para alunos portugueses do ensino secundário.
- Colagrossi, A. L. R., & Vassimon, G. (2017). A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. *Revista Construção Psicopedagógica*,

- 25(26), 17–23. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/03.pdf>
- Coley, R. L., Morris, J. E., & Hernandez, D. (2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. *Child Development*, 75(3), 948–965. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00716.x>
- Collie, R. J. (2022). Perceived social-emotional competence: A multidimensional examination and links with social-emotional motivation and behaviors. *Learning and Instruction*, 82, 101656. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101656>
- Coolidge, K. (2022). The Use of Music Therapy in the Development of Socio-Emotional Skills in Children: A Literature Review. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 526. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses
- Cosenza, R. m., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação - como nosso cérebro aprende.* 151. https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6744/1/PRODUÇÃOOTECNICA_NeurociênciaEducaçãoCerebro.pdf
- Instituto Ayrton Senna (IAS), Competências socioemocionais a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral 33 (2021). <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Chapter 11 - Executive functions. In M. D'Esposito & J. H. Grafman (Eds.), *The Frontal Lobes* (Vol. 163, pp. 197–219). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-804281-6.00011-2>
- Cuervo, R. H., Téllez, L. S., Acevedo, V. H. L., Solís, M. E. R., Ibarra, C. V., & García, G. Á. (2022). The Socio-Emotional Competencies of High School and College Students in the National Polytechnic Institute (Mexico). *Social Sciences*, 11(7), 1–18. <https://doi.org/10.3390/socsci11070278>
- Cunti, A. (2020). Changing the school through emotions. The role of reflective teachers' training. *Education Sciences and Society*, 2, 238–253. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9457>
- Damásio, A. (2022). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano* (6th ed.). Companhia da Letras. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6826269/mod_resource/content/0/Damasio_O_erro_de_Descartes.pdf
- Dantas, A., & Gontijo, S. B. F. (2022). Socio-Emotional Skills in Integrated High School: Resilient Learnings in Student Residence. *Educte*, 13(1), 1866–1882. <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/>. Acesso em: 06 out. 2022.
- Dantas, T. R., Vieira-Souza, L. M., Triani, F., Getirana-Mota, M., Santos, J. L. dos, Aida, F. J., & Costa, L. F. G. R. da. (2022). Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. *Educación Física y Ciencia*, 24(2 SE-Artículos), e216. <https://doi.org/10.24215/23142561e216>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais - Del Prette*. Editora Vozes. file:///C:/Users/joyce/Downloads/Competência Social e Habilidades Sociais DEL PRETTE.pdf
- Deus, A. C. de, & Fava, D. C. (2019). Desenvolvendo civilidade e empatia na infância por meio da música. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 15(2), 120–125.

- <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20190017>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dias, G. F. (2014). *Iniciação à Temática Ambiental. Antropoceno* (2nd ed.). Global. <https://www.amazon.com.br/Iniciação-à-Temática-Ambiental-Antropoceno/dp/8585351993>
- Duarte, P. M., & Araújo, U. F. de. (2022). As Competências e Habilidades Socioemocionais: Origens, Conceitos, Nomenclaturas e Perspectivas Teóricas. *Eccos Revista Científica*, e23287(63), 1–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287>. EccoS
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Durlak, J., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. https://drive.google.com/file/d/1jYS6g8gEZpviewq9fzxc67HDAP3FF_K3Z/view
- Fachriyati, D., & Muzaroah, H. (2015). The Provision of Lyrics: Developing Children's Socio-Emotional Development. *IJECES*, 4(2), 75–80. <https://doi.org/https://doi.org/10.15294/ijeces.v4i2.10127>
- Fajardo, I. N., de Souza Minayo, M. C., & Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e resiliência: Política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio*, 18(69), 761–774. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400006>
- Feiler, J. B., & Stabio, M. E. (2018). Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. *Trends in Neuroscience and Education*, 13(July), 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.11.001>
- Fialho Belém, J. L., & Leal, A. L. (2020). Educação Ambiental e Empatia: Uma atividade Inovadora para o Cuidado com o Rio Ipojuca. *Educação Básica Revista*, 6(1 SE-), p.123-130. <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/20>
- Fincias, P. T., & González, S. S. (2021). Benefits of intergenerational programs in the development of emotional competencies. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 273–290. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273>
- Fonseca, V. (2016). Importance of emotions in learning: a neuropsychopedagogical approach. *Rev.Psicopedagogia*, 33(102), 365–384. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nissorm=iso
- Francisco, O. (2019). Perfil e Competências Socioemocionais de Jovens e Crianças Assistidos por Projetos Musicais de ONGs de Fortaleza. *Duke Law Journal*, 1(1), 1–164.
- Freitas, A., Rossi, B., Pereira, S., Dos Santos, M. R., Dos Santos, C., & Pereira, M. A. (2019). Project-Based Learning as a Tool for Sounding Perception and Developing Socio-Emotional Skills in 4th-Grade Students. *Creative Education*, 10(07), 1444–1455. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107106>
- Freitas, B. I. de, & Marin, A. H. (2022). *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no Contexto Escolar Brasileiro* (G. Pozzer (ed.); 2nd ed.). Gênese Artes Gráficas e Editora. https://drive.google.com/file/d/1p9Pf9cdysS8W_I28-jyrPcUkpLW6H-VE/view

- Frobakk, F. (2016). Educational Neuroscience and Reconsideration of Educational Research. *Pedagogika*, 66(6), 654–671. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.324>
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2020). Social perception: relationships with general intelligence, working memory, processing speed, visual-spatial ability, and verbal comprehension. *Educational Psychology*, 40(6), 750–766. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732873>
- Fuster, J. (2015). *The Prefrontal Cortex (5th. Edition)* (4th ed.). https://www.researchgate.net/publication/282862684_The_Prefrontal_Cortex_5th_Edition
- Gabrijelčič, M. K., Antolin, U., & Istenič, A. (2021). Teacher's Social and Emotional Competences: A Study Among Student Teachers and Students in Education Science in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2033–2044. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2033>
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional: A teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente* (M. Santarrita, ed.). Editora Objetiva LTDA. https://drive.google.com/file/d/1LQYZ67CKgp0s9h_8u0zjWfkEsb9oMgxE/view
- Gomes da Costa, M., Pinto, L. H., Martins, H., & Vieira, D. A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100516. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100516>
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, 138, 29–34. https://www.apem.org.pt/docs/artigos-em-destaque/PsicologiaDaMusica_RPED_140_141_2014_2015.PDF
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music: a research synthesis on the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre. <https://www.amazon.com.br/Power-Music-Synthesis-Intellectual-Development/dp/1905351313>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 6, 1–19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *NIH Public Access*, 94(1), 114–128. https://drive.google.com/file/d/19__DUZhZ_iAQU6-phtvzR4ttQNG9CIn/view
- Hutz, C. S., Nunes, C. H., Silveira, A. D., Serra, J., Anton, M., & Wieczorek, L. S. (1998). O desenvolvimento de marcadores para a avaliação da personalidade no modelo dos cinco grandes fatores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 395–411. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200015>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. <https://www.ibge.gov.br/>
- Izquierdo, I. (1989). Memórias. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos Da UFMG*, 3(6), 203–205. <https://doi.org/10.17851/1982-3053.7.12.203-205>
- Jornal Diário de Contagem On-line. (2023). *CIEE/MG oferece diversas vagas de estágios ww*. Guia Comercial de Contagem. <http://www.diariodecontagem.com.br>

- Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (2000). *Fundamentos da neurociência e do comportamento*.
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6629152/mod_resource/content/1/KAND-EL-SCHWARTZ-JESSEL - Introduções capítulos V e VI.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6629152/mod_resource/content/1/KAND-EL-SCHWARTZ-JESSEL-Introduções%20capítulos%20V%20e%20VI.pdf)
- Kassai, R. (2016). Cinemeducation in GP training. *Educ Prism Care*, 27(3), 239–240.
- Konrad, K., Firk, C., & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence. *Deutsches Arzteblatt International*, 110(25), 425–431.
<https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0425>
- Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' Psychosocial Empowerment With The "Steps For Life" Personal and Social Skills Greek Elementary Programme. *Ijee*, 10(5), 535–549. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018541303>
- Krakauer, J. W., Ghazanfar, A. A., Gomez-Marin, A., MacIver, M. A., & Poeppel, D. (2017). Neuroscience Needs Behavior: Correcting a Reductionist Bias. *Neuron*, 93(3), 480–490. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2016.12.041>
- Lane, R. D., & Smith, R. (2021). Levels of Emotional Awareness: Theory and Measurement of a Socio-Emotional Skill. *Journal of Intelligence*, 9(3), 1–35.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence9030042>
- Lavoie, B. (2022). *An Analysis of Teacher Perspectives on Theirs Role in Studen Social- Emotional Competency Development* [College of Professional Studies Northeastern University].
<https://drive.google.com/file/d/14N1EqyBwgYi8nb70VKc370gt3Df5gdpY/view>
- Leal, M. S., Melo-Silva, L. L., & Taveira, C. (2018). Competências socioemocionais em estudantes brasileiros e portugueses: Um estudo comparativo. *XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 95–102.
[https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7033/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao 95-102.pdf](https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7033/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2095-102.pdf)
- Lemos, M. S. de, & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267–274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>
- Lent, R. (2019). *O cérebro aprendiz: Neuroplasticidade e educação* (1st ed.). Editora Atheneu. <https://www.amazon.com.br/Cérebro-Aprendiz-Neuroplasticidade-Educação/dp/8538809377>
- Lima, R. F. de. (2005). Compreendendo os Mecanismos Atencionais. *Ciências e Cognição*, 6, 113–122.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1806-58212005000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2022). Improving Literacy Competence and Social and Emotional Competencies in Primary Education Through Cooperative Project-Based Learning. *Psicothema*, 34(1), 102–109. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.372>
- Luga, & Turda. (2022). O Impacto do Teatro de Fantoches entre Pré-escolares desenvolvimento dde habilidades socioemocionais. *Educativa*, 21(2), 73–80.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Mahoney, J. ., & Weissberg, R. . (2019). *What is systemic social and emotional learning and why does it matter? The Blue Dot*.

- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). Fundamentos de metodologia científica. In *Editora Atlas S. A.* (5th ed.). Atlas. https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india
- Mareva, S., Team, T. C., & Holmes, J. (2023). Mapping neurodevelopmental diversity in executive function. *MedRxiv*, 2023.06.15.23291392. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2023.06.15.23291392v1%0Ahttps://www.medrxiv.org/content/10.1101/2023.06.15.23291392v1.abstract>
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Social-emotional competence: concepts and associated instruments. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa de Educao*, 32(1), 35–51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Matias, N. C. F. (2018). Relations between Socioeconomic Status, Extracurricular Activities and Literacy. *Psico-USF*, 23(3), 567–578. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230314>
- Matischek-Jauk, M., Krammer, G., & Reicher, H. (2018). The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: Implementation and outcomes. *Health Promotion International*, 33(6), 1022–1032. <https://doi.org/10.1093/heapro/dax050>
- Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2009). *Personality Traits Now* (3rd ed., Issue January 2010). Cambridge University Press. http://assets.cambridge.org/97805218/87786/frontmatter/9780521887786_frontmatter.pdf
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A. L., Huguet, P., Jamet, E., Martinez, R., Mazenod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., ... Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Frontiers in Psychology*, 12(September), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Mello, C. de M., & Almeida, José Rogério Moura de Neto, R. P. P. (2021). *Educação 5.0: Educação para o Futuro* (F. Bastos (ed.)). Unifaa. [https://www.amazon.com.br/Educação-5-0-Para-Futuro/dp/6556750077](https://www.amazon.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o-5-0-Para-Futuro/dp/6556750077)
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., Broeck, N. Van, Fantini-Hauwel, C., & Mierop, A. (2015). A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15(5), 653–667. <https://doi.org/10.1037/emo0000034>
- Mills-Koonce, W. R., Towe-Goodman, N., Swingler, M. M., & Willoughby, M. T. (2022). Profiles of Family-Based Social Experiences in the First 3 Years Predict Early Cognitive, Behavioral, and Socioemotional Competencies. *Developmental Psychology*, 58(2), 297–310. <https://doi.org/10.1037/dev0001287>
- Motta, P. C., & Romani, P. F. (2019). The Social-Emotional Education and Its Implications on School Context: A Literature Review. *Revista Psicologia Da Educação*, 1(49), 49–56. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>

- Moura, R. M. B. L. de, Junior, A. B. de S., Almeida, M. S. de, Batista, S. B., & Souza, A. da S. e. (2023). Neurosciences in Teacher Training in the Pandemic Context and Its Developments. *International Journal of Health Science*, 3(6), 2–12. <https://doi.org/10.22533/at.ed.159342318013>
- Muliani, R. D., & Arusman. (2022). Faktor - Faktor yang Mempengaruhi Minat Belajar Peserta Didik. *Jurnal Riset Dan Pengabdian Masyarakat*, 2(2), 133–139. <https://doi.org/10.22373/jrpm.v2i2.1684>
- Nakano, T. de C., Primi, R., & Alves, R. J. R. (2021). 21St Century Skills : Relationship Between Creativity and Socioemotional Skills in Entre Criatividade E Competências Socioemocionais Em Estudantes Brasileiros. *Educar Em Revista*, 37, 1–20. <https://doi.org/doi.org/10.1590/0104-4060.81544>
- Niv, Y. (2021). The primacy of behavioral research for understanding the brain. *Behavioral Neuroscience*, 135(5), 601–609. <https://doi.org/10.1037/bne0000471>
- Oliveira, P., & Muszkat, M. (2021). Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91–103. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>
- Oliveira, T. A. A., Guedes, K. C., Guedes, K. C., & Oliveira, K. G. (2021). A gamificação e o desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula. *Research, Society and Development*, 10(7), e45110716799. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16799>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. In *OECD Education Working Papers* (p. 23). <http://www.oecd.org/education/2030/E2030> Position Paper (05.04.2018).pdf
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644–681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- Palmer, F. B., Graff, J. C., Jones, T. L., Murphy, L. E., Keisling, B. L., Whitaker, T. M., Wang, L., & Tylavsky, F. A. (2018). Socio-demographic, maternal, and child indicators of socioemotional problems in 2-year-old children A cohort study. *Medicine (United States)*, 97(28). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000011468>
- Paoletti, P., Pellegrino, M., & Ben-Soussan, T. D. (2023). A Three-Fold Integrated Perspective on Healthy Development: An Opinion Paper. *Brain Sciences*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/brainsci13060857>
- Pinto, C. M. C. B., Teixeira, A. I. C., Augusto, M. C. B., Pinto, A. M. da C., Moreira, M. de F. S., & Ribeiro, I. M. de O. C. (2021). Aula Invertida e Desenvolvimento de Competências. In A. J. N. da Silva (Ed.), *Estimulo à Transformação da Educação Através da Pesquisa Acadêmica* (Issue July, pp. 1–23). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.614210510>
- Rahman, F., Ali, I., Faiz, M., & Bibi, S. (2020). Impact of Teacher-Student Interaction on Student Motivation and Achievement. *Globus Journal of Progressive Education*, 10(2), 1–6. <https://drive.google.com/file/d/1v2fw7z7dorpzf5dKVkcBP8NOR9Tmftpc/view>
- Ramos, D. K., Brito, C., Anastácio, B. S., Campos, T., Prado, L. A. R. do, Marciano, C., & Missel, F. (2023). Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para trabalhar as competências emocionais na infância. *ANAIS ESTENDIDOS DO SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES)*, 602–612. https://doi.org/10.5753/sbgames_estendido.2022.225392

- Resende, D. M. P. (2020). *O Papel das Competências Socioemocionais: Visão Multidisciplinar de Agentes Educativos* [Católica Faculdade de Educação e Psicologia]. https://drive.google.com/file/d/1P2fcOpR_1KA-tRUpo-FSoNLVWEhTDrR3/view
- Ridgell, S. D., & Lounsbury, J. W. (2004). Predicting Academic Success: General Intelligence, “Big Five” Personality Traits, and Work Drive. *College Student Journal*, 38(4), 607–619.
- Rodrigues, M. C., Ribeiro, N. N., & Cunha, P. C. (2012). Leitura Mediada com Enfoque Sociocognitivo: Avaliação de uma Pesquisa-Intervenção. [Mediated reading with a social cognitive approach: Assessment of a research intervention.]. *Paidéia*, 22(53), 393–402. <https://drive.google.com/file/d/1Yu-RIGbQLx8ZkgZ96XC4zG13hYK9k5d5/view>
- Rolland, J.-P. (2002). The Cross-Cultural Generalizability of the Five-Factor Model of Personality. In *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures* (pp. 7–28). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0763-5_2
- Rosa, A. R., Fernandes, G. N. A., & Lemos, S. M. A. (2020). School performance and social behavior in adolescents Alexandra. *Audiology - Communication Research*, 25, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2287>
- Rose, S. (2006). *O cérebro do século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente* (H. L. técnica M. Leite. (ed.)). Globo.
- Saleme, P., Dietrich, T., Pang, B., & Parkinson, J. (2021). Design of a digital game intervention to promote socio-emotional skills and prosocial behavior in children. *Multimodal Technologies and Interaction*, 5(10). <https://doi.org/10.3390/mti5100058>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento Socioemocional e Aprendizado Escolar: Uma proposta de mensuração par apoiar políticas públicas* (Instituto Ayrton Senna (ed.)). <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>
- Schenk, S., Waldie, K., & Grimshaw, G. (2021). Cognitive and affective neuroscience: approaches and applications. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 51(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/03036758.2020.1851732>
- Serrano, Á., Sanz, R., Cabanillas, J. L., & López-Lujan, E. (2023). Socio-Emotional Competencies Required by School Counsellors to Manage Disruptive Behaviours in Secondary Schools. In *Children* (Vol. 10, Issue 231). https://drive.google.com/file/d/1h2yiB_LL-gVEj4JeAmepTKmAbBBcPwOb/view
- Shutterstock. (2023). *Se está na sua mente , está na Shutterstock*. <https://www.shutterstock.com/pt/>
- Silva, F. F., Santos, N. V., Silva, S. de O., & Gaspar, M. A. D. (2021). Psycho-educational intervention for socio-emotional competences. *Brazilian Journal of Development*, 7(12), 119825–119830. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-647>
- Silva, J. D. N., Viana, J. P. G., Costa, M. F., de Sá, G. H., Gomes, M. F. da C., Feitoza, L. de L., & Valente, S. E. D. S. (2021). A Simple and Cost-Effective Method for Dna Extraction Suitable for Pcr in “Sucupira Branca.” *Bioscience Journal*, 37, 6–11. <https://doi.org/10.14393/BJ-V37N0A2021-54133>
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success. *SSRN Electronic Journal*, March. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3553837>

- Souza, A. C. A. de, Rezende, C. F. A., Moraes, C. G. de, Júnior, J. D. M., Souza, J. M. F., Peixoto, J. de C., Sá, K. R. P., Nascimento, E. de J. A. J., & Nascimento, L. M. (2023). Hortas Comunitárias e o Ensino 5.0: Importância das Soft Skills na Extensão. *Anais Do 44° Seminário de Atualização de Práticas Docentes*, 60–64. <https://drive.google.com/file/d/1K8bNT1YqUkoVfpoetHBI-Dma2RVIZDXS/view>
- Souza, L. K. de. (2019). Pesquisa com Análise Qualitativa de dados:conhecendo a Análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 51–67. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380>
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on social interaction skills?: Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers social and emotional learning* (Issue February) [University of Helsinki]. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/136437%0Ahttps://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136437/howdotea.pdf?sequence=1>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Theodoraki, T. E., McGeown, S. P., Rhodes, S. M., & MacPherson, S. E. (2020). Developmental changes in executive functions during adolescence: A study of inhibition, shifting, and working memory. *British Journal of Developmental Psychology*, 38(1), 74–89. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12307>
- Thomas, M. S. C., Ansari, D., & Knowland, V. C. P. (2019). Annual Research Review: Educational neuroscience: progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 60(4), 477–492. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12973>
- Torsunova, & Afanasieva. (2023). Morphology and Functioning of Limbic System: Literature Review. *НаучныйОбзор*, 61–77. <https://doi.org/10.17816/pmj40161>
- Treglia, E., & Tomassoni, R. (2019). The Development of digital competences and emotional skills through th use of Audi- Visual technnologies. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 10(55–60). <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2019010105>
- Valente, S. (n.d.). *Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores*.
- Váradi, J. (2022). A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *Sage Open*, 11, 1–11. <https://doi.org/doi.org/10.1177/2158244021106850>
- Varanda, C. de A., Mendes, E. C. de C. S., Campina, N. N., Aulicino, M. da G. G. de M. C., Nascimento, R. de C. G. van O., Fernandes, C. M. F. M., Grilo, K. R. de J. F. M., Corrêa, R. C. B., Diogo, E. C., & Miranda, F. D. (2015). Aplicativos para tablets sensíveis ao toque para melhorar vocabulário, processamento auditivo central e habilidades de interação social entre pré-escolares. *Rev. Psicopedagogia*, 32(98), 136–149. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n98/04.pdf>
- Veríssimo, L., Castro, I., Costa, M., Dias, P., & Miranda, F. (2022). Socioemotional Skills Program with a Group of Socioeconomically Disadvantaged Young Adolescents: Impacts on Self-Concept and Emotional and Behavioral Problems. *Children*, 9(5), 1–10. <https://doi.org/10.3390/children9050680>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, Inc.: como reinventar empresas a partir de jogos. In F. Lima, P. S. Guimarães, C. Cintra, V.

- Cavalcante, & T. Lacaz (Eds.), *Nuevos sistemas de comunicación e información* (1st ed.). mjev Tecnologia Ltda. https://drive.google.com/file/d/1D5eli-WyCnLhFgEJI-myA3qg6kiWNV7_/view
- Vieira, J., Gomes, M., Cerqueira, L., Tourinho, A., De Fátima Dórea, M., Caroline, B., & Alves, L. (2017). Funções executivas e games: teoria e prática dentro do contexto escolar. *Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital*, 16(2), 1092–1095.
http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2009_01/James.pdf.%0Ahttp://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175399.pdf
- Villasenor, P. (2020). The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: a literature review. *The World Bank*, 2013, 1–26. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/285491571864192787-0050022019/original/VillasenoThedifferentwaysthatteacherscaninfluencethesocioemotionaldevofstudents.pdf>
- Yu, M. L., Brown, T., Hewitt, A., Cousland, R., Lyons, C., & Etherington, J. (2023). Exploring emotional and social competencies in undergraduate students: Perspectives from CALD and non-CALD students. *Australian Educational Researcher*, 50(3), 601–624. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00507-6>
- Zelazo, P. D., & Muller. (2002). Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development by Usha Goswami (Editor). In U. Goswami (Ed.), *Journal of Child & Adolescent Mental Health* (Vol. 17). Blackwell. <https://doi.org/10.2989/17280580509486605>
- Zermiani, T. C., Freitas, R. S., Ditterich, R. G., & Giordani, R. C. F. (2021). Discourse of the Collective Subject and Content Analysis on qualitative approach in Health. *Research, Society and Development*, 10(1), e57310112098. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.12098>
- Zhang, F., Yuan, S., Shao, F., & Wang, W. (2016). Adolescent social defeat induced alterations in social behavior and cognitive flexibility in adult mice: Effects of developmental stage and social condition. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10(JULY), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00149>

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)– Pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados (as), este é um convite para seu (sua) filho (a) participar voluntariamente do projeto de doutorado. “**Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola**” conduzida pela pesquisadora Lúcia Cristina Monteiro Cruz sob a orientação da Prof.^a Dra. Juliana Carvalho Tavares da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a qual pretende avaliar as percepções das competências socioemocionais nos estudantes do Ensino Fundamental do CEI Ressaca, no desenvolvimento de temas transversais. A pesquisa será feita na escola, em horário correspondente às aulas de ciências onde seu(sua) filho(a) responderá um questionário sociodemográfico e um Instrumento disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna, com duração aproximada de 50 minutos. No meio do ano letivo, ele irá responder outro questionário elaborado e disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna que terá uma duração aproximada de 40 minutos. Na etapa final, ele poderá ser convidado voluntariamente a participar de uma entrevista feita pela pesquisadora. Os resultados obtidos no projeto serão utilizados para fins científicos e didáticos. A apropriação do conhecimento científico sobre competências socioemocionais é o principal benefício do estudo. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, o nome de seu(sua) filho(a) não será revelado em nenhuma situação, asseguramos que todas as informações coletadas serão mantidas exclusivamente sob domínio do pesquisador, assegurando sua integridade, já que as mesmas não estarão acessíveis ao domínio público. Os riscos ao participar do projeto estão em sentir desconforto e insegurança ao responder alguma pergunta do questionário. Para amenizar esses riscos, o(a) aluno(a) pode deixar de responder qualquer questão ou sair do projeto se desejar, sem qualquer prejuízo de suas atividades na escola. A professora se compromete a dirigir as discussões de maneira respeitosa, evitando ao máximo possíveis constrangimentos, interferindo sempre que necessário. Além disso, os dados serão tratados de maneira sigilosa. Não haverá gastos para os pais e/ou responsáveis com a participação do(a) seu(sua) filho(a) no estudo, da mesma forma que também não haverá pagamento pela participação do(a) aluno(a). Você receberá duas cópias desse termo assinadas pelas pesquisadoras e após assinar concordando em participar, uma das cópias será devolvida. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade da professora Dra. Juliana Carvalho Tavares do Depto de Fisiologia e Biofísica/ICB/UFMG, para utilização em pesquisas futuras. Caso tenha qualquer dúvida poderá perguntar às pesquisadoras; Prof.^a Dra. Juliana Carvalho Tavares no e-mail: julianact@ufmg.br, ou à doutoranda Lúcia Cristina Monteiro Cruz no e-mail: lumonteiroufmg@gmail.com. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa contactar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, UFMG, Belo Horizonte, MG, Tel.: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Agradecemos pela sua participação e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,
Responsável, _____, abaixo assinado, afirmo ter sido informado(a) sobre os procedimentos e proposta de pesquisa “**Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola**”. Declaro ainda que concordo com a participação voluntária do aluno (a) _____, pelo (a) qual sou responsável.

Belo Horizonte, de _____ de 2022.

Assinatura do responsável ou representante legal

Juliana Carvalho Tavares

Prof.^a Dra. Juliana Carvalho Tavares

Prof.^a Depto de Fisiologia e Biofísica/ICB/UFMG

Lúcia Cristina Monteiro Cruz

Prof.^a Me. Lúcia Cristina Monteiro Cruz
Doutoranda do PPG em Neurociências/UFMG

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)–Alunos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de doutorado “Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola” desenvolvido pela pesquisadora/professora Lúcia Cristina Monteiro Cruz, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Carvalho Tavares. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe. Nós queremos valorizar sua participação ativa, reflexão crítica, e autonomia para isso queremos conhecer sobre suas competências socioemocionais. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na escola, em horário correspondente às aulas de ciências. A pesquisa não irá interferir nas atividades educativas. Inicialmente, você preencherá a um questionário sociodemográfico. Após preencher o questionário, você deverá responder o Instrumento Senna que é um formulário disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna. A aplicação do questionário sociodemográfico e do Instrumento Senna será realizada no mesmo momento no início do ano letivo com duração de aproximadamente 50 minutos. No meio do ano letivo, você irá responder outro questionário elaborado e disponibilizado pelo Instituto Ayrton Senna que terá uma duração aproximada de 40 minutos. Na etapa final você poderá ser convidado a participar de uma entrevista feita pela pesquisadora. Os resultados obtidos no projeto serão utilizados somente para fins científicos/didáticos. Os riscos ao participar do projeto estão em você sentir desconforto e insegurança ao responder alguma pergunta. Para amenizar esses riscos, você pode deixar de responder qualquer questão ou sair do projeto se desejar, sem qualquer prejuízo de suas atividades na escola. Além disso, o professor se compromete a realizar toda a pesquisa de maneira respeitosa, evitando ao máximo possíveis constrangimentos, interferindo sempre que necessário. A apropriação do conhecimento científico sobre competências socioemocionais é o principal benefício do estudo. Asseguramos que todas as informações coletadas serão mantidas exclusivamente sob domínio da pesquisadora, assegurando-se a sua integridade, já que ~~as mesmas~~ não estarão acessíveis ao domínio público. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, seu nome não será revelado em nenhuma situação. Não haverá gastos para os pais com a participação no estudo, da mesma forma que também não haverá pagamento pela participação do aluno. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sem seu nome. Você receberá duas cópias desse termo assinadas pelas pesquisadoras e após ler e assinar, concordando em participar, uma cópia será devolvida para você. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade da professora Dra. Juliana Carvalho Tavares do Depto de Fisiologia e Biofísica/ICB/UFMG, para utilização em pesquisas futuras. Caso tenha qualquer dúvida poderá perguntar às pesquisadoras Prof.^a Dra. Juliana Carvalho Tavares no e-mail: julianact@ufmg.br, ou a doutoranda Lúcia Cristina Monteiro Cruz no e-mail: lumonteiroufmg@gmail.com. Para esclarecer questões quanto à conduta ética da pesquisa contactar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG), Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, UFMG, Belo Horizonte, MG, Tel: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Agradecemos a sua participação.

Eu _____ aceito participar da pesquisa

Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola”.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que ocorra nenhum prejuízo em minhas atividades na escola. E que se tiver alguma dúvida posso tirá-la, a qualquer momento, com as pesquisadoras envolvidas. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 202

Juliana Carvalho Tavares

Prof.^a Dra. Juliana Carvalho Tavares
Prof.^a Depto Fisiologia e Biofísica ICB/UFMG

Lúcia Cristina Monteiro Cruz

Prof.^a Me. Lúcia Cristina Monteiro Cruz
Doutoranda do PPG em Neurociências

APÊNDICE C – Questionários sociodemográficos – Alunos

Nome: _____

Questionário Sociodemográfico

Prezado aluno (a),

você está participando de uma pesquisa em Educação.

Responda as perguntas abaixo e após responde-las entregue ao responsável de sala.

1. Qual a sua idade?

- Eu tenho 10 anos
- Eu tenho 11 anos
- Eu tenho 12 anos
- Eu tenho mais de 12 anos

2. Qual seu gênero/sexo?

- Feminino() Masculino

3.Como você se declara?

- Branco() Preto() Amarelo() Indígena

5.Quem é responsável por você

- Meu pai e mãe
- Minha mãe
- Meu pai
- Outros _____

6.Essa pessoa ou pessoas responsáveis por você como respondido na pergunta acima

- Não estudou
- Estudou até o fundamental
- Estudo até médio
- Estudou até a faculdade

7. Quantas pessoas moram em sua casa?

2 pessoas 3 pessoas 4 pessoas Mais que 4 pessoas

8. Quantas pessoas trabalham em sua casa?

Estão todos desempregados
 uma pessoa trabalha
 Duas pessoas trabalham
 Mais de duas pessoas trabalham

9. A casa que você mora é:

Própria Alugada Empréstada por algum amigo ou parente

10. Marque quantos itens tem em sua casa (0 1 2 3 4 ou+ itens) de cada posse.

Posse	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
RÁDIO?	0	1	2	3	4
TELEVISÃO?	0	1	2	3	4
MÁQ. DE LAVAR ROUPA?	0	1	2	3	4
GELADEIRA?	0	1	2	3	4
COMPUTADOR COM ACESSO À INTERNET?	0	1	2	3	4
CARRO ?		0	1	2	3 4
CELULAR?	0	1	2	3	4

11. Você tem algum problema de saúde e tem que tomar remédio todos os dias? Se a resposta for sim, coloque o nome da doença ao lado.

SIM _____ NÃO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do cep

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola

Pesquisador: Juliana Carvalho Tavares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57120122.5.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.677.110

Apresentação do Projeto:

O desenvolvimento das competências socioemocionais tornou-se uma exigência legal nos currículos, para assim, assegurar a formação integral dos estudantes. As habilidades intelectuais estão propostas nos currículos tradicionais e são importantes competências educacionais. Todavia, o desenvolvimento de competências socioemocionais é emergente para o século atual. Sendo assim, ambas as competências são fundamentais, indissociáveis para serem trabalhadas nos contextos educacionais. Estudos anteriores investigaram competências socioemocionais em alunos de diversas etapas da educação e demonstram a importância de desenvolver tais habilidades. A temática está assumindo um papel importante nos currículos escolares de vários países como Estados Unidos, Finlândia, Inglaterra, dentre outros. O objetivo do presente estudo é investigar e avaliar como os temas transversais desenvolvidos no projeto integrador impactam na formação e desenvolvimento dos aspectos socioemocionais em alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Além disso, a pesquisa pretende realizar a avaliação sobre as habilidades e competências socioemocionais com os docentes e educadores do ensino fundamental desta escola. O Instituto Ayrton Senna tornou-se referência nos estudos sobre as competências socioemocionais e está contribuindo para reforçar as pesquisas no país. Desta forma, o presente estudo utilizará o Instrumento Senna e Senna para adultos na coleta dos dados. O estudo contará com a participação de 100 estudantes do ensino fundamental e 20 educadores (professores e educadores). Na primeira

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.677.110

etapa da pesquisa os alunos deverão preencher um questionário sociodemográfico e responder o Instrumento Senna. Os educadores também deverão preencher questionário sociodemográfico e responder o Instrumento Senna para adultos. A segunda etapa será apenas para os alunos e consiste em um estudo utilizando novamente o instrumento Senna para avaliar a percepção das competências socioemocionais após o desenvolvimento de temas transversais. Espera-se que o presente estudo resulte na contribuição de pesquisas no Brasil, tendo em vista que poucos estudos no país investigaram essa temática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar e avaliar como os temas transversais desenvolvidos no projeto integrador impactam na formação e desenvolvimento dos aspectos socioemocionais em alunos do ensino fundamental de uma escola pública.

Objetivo Secundário:

- 1) Caracterizar o perfil social dos participantes discentes do estudo.
- 2) Caracterizar o perfil social dos participantes docentes do estudo.
- 3) Realizar avaliação sobre as habilidades e competências socioemocionais com os docentes e oficinairos/educadores do ensino fundamental de uma escola de Contagem.
- 4) Caracterizar a percepção de discentes em dois momentos no ano letivo, a respeito das competências socioemocionais ao longo dos estudos de temas transversais usando o Instrumento Senna.
- 5) Estimular elaboração de materiais que fomentem o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar.
- 6) Avaliar por meio de entrevista semiestruturada com os discentes, o impacto que estudar os temas transversais teve sobre o desenvolvimento das suas habilidades socioemocionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos os/as proponentes afirmam que:

O risco apresentado nesta pesquisa está associado ao constrangimento. No entanto, para evitá-lo, asseguramos que todas as informações coletadas, inclusive as imagens, serão mantidas exclusivamente sob domínio do pesquisador, assegurando-se a integridade do participante, já que as mesmas não estarão acessíveis ao domínio público. Para assegurar anonimato e confidencialidade das informações obtidas, o nome dos participantes não será revelado em

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 5.677.110

nenhuma situação.

Sobre os benefícios os/as proponentes afirmam que:

Os resultados dessa pesquisa poderão ajudar a melhorar o desenvolvimento de novas práticas e estratégias de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área da Neurociência com previsão de término em 31/07/2023.

As solicitações do COEP foram atendidas: Sobre o TCLE e o TALE: 1. Foi corrigido nos TCLEs e no TALE informações sobre as vias; 2. Foi esclarecido que atividade alternativa será dada aos alunos que eventualmente não concordarem em assinar o TALE/TCLE; 3. Foi indicado com clareza o tipo de registro que será realizado nas entrevistas e inserida autorização para uso de depoimentos e imagens; 4. Foi esclarecido qual tipo de banco de dados será criado, se ele é anonimizado e que tipo de informações vai conter e garantido que os dados serão tratados de forma anonimizada. Indicar por quanto tempo ficarão armazenados; 5. Foram inseridas informações que considerem o contexto da pandemia da Covid-19 e a necessidade sanitária de isolamento social; e 6. Foi apresentado roteiro da entrevista e do questionário sociodemográfico que serão aplicadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

Folha de rosto

Informações Básicas do Projeto

Projeto de Pesquisa

Parecer do Projeto de Pesquisa

Cronograma

Carta de anuência

TCLE pais, professor

TALE

Roteiro da entrevista

Questionário socio-demográfico

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola" da pesquisadora

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 5.677.110

responsável Profa. Dra. Juliana Carvalho Tavares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Agosto_02_TCLE_professor_CORRIGIDO_ATUAL.pdf	02/08/2022 19:48:12	Corinne Davis Rodrigues	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1915072.pdf	31/07/2022 18:08:44		Aceito
Outros	Carta_resposta_parecer_CEP.pdf	31/07/2022 18:07:38	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Outros	Questionario_Sociodemografico_final.pdf	13/07/2022 18:22:04	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_semiestruturada.pdf	13/07/2022 18:19:32	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/07/2022 18:18:42	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_CORRIGIDO_final.pdf	13/07/2022 18:18:30	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_Final_CORRIGIDO.pdf	13/07/2022 18:18:19	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pais_final_CORRIGIDO.pdf	13/07/2022 18:18:09	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FINAL.pdf	13/07/2022 18:17:52	Juliana Carvalho Tavares	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.677.110

Outros	SEI_Aprovacao_departamento.pdf	23/03/2022 19:23:42	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Outros	parecer_Departamental_Assinado.pdf	23/03/2022 19:23:13	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Outros	carta_anuencia.pdf	23/03/2022 19:22:50	Juliana Carvalho Tavares	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	23/03/2022 19:21:19	Juliana Carvalho Tavares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 30 de Setembro de 2022

Assinado por:
Críssia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B – Desenho da autodeclaração da aluna mencionada na apresentação desta tese



ANEXO C – Carta de anuência assinada pelo diretor da escola. Os dados pessoais foram preservados.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CONTAGEM
ESCOLA MUNICIPAL EM TEMPO INTEGRAL "PROFESSORA AUDREI C.F. DE FREITAS COSTA"
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - RESSACA

[REDACTED]

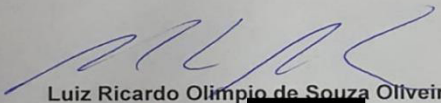
Contagem, 20 de janeiro de 2022.

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PROJETO

Eu, Luiz Ricardo Olimpio de Souza Oliveira, CPF [REDACTED] matrícula [REDACTED], diretor da Escola Municipal Em Tempo Integral Professora Audrei Consolação Ferreira de Freitas Costa, autorizo a anuência e permissão para aplicação do Projeto de Doutorado da professora Lúcia Cristina Monteiro Cruz, CPF: [REDACTED], matrícula [REDACTED] professora no conteúdo de Ciências neste estabelecimento de ensino.

O projeto "Avaliação das competências socioemocionais dos alunos do fundamental II ao longo da aplicação de temas transversais na escola", a ser realizado no ano de 2022, com as turmas de sextos anos do Ensino Fundamental desta unidade escolar.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.


Luiz Ricardo Olimpio de Souza Oliveira
Matricula [REDACTED]
Diretor Escolar

E.M. PROFESSORA AUDREI C. F. DE FREITAS COSTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - RESSACA
LEI DE CRIAÇÃO Nº 5050, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2019

[REDACTED]

E.M. PROF. AUDREI C. F. DE FREITAS COSTA
LUIZ RICARDO OLIMPIO DE SOUZA OLIVEIRA
DIRETOR ESCOLAR - MATR. Nº 01351130