



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS – FACHCE

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

SOCIOEMOCIONAIS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TIMON -

MA, NO ANO DE 2023

MARINALVA DE SOUSA BARBOSA

Asunción, 2024

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS – FACHCE  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
SOCIOEMOCIONAIS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TIMON -  
MA, NO ANO DE 2023

Marinalva de Sousa Barbosa

Tutor: Dr. Abelardo Juvenal Montiel Benitez

Tese apresentada à faculdade de pós-graduação da  
Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Ciências da Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de investigação: Gestão com qualidade  
humana

Tema: Desenvolvimento de competências  
socioemocionais

Asunción, 2024

**Constância de aprovação do tutor**

O Dr. Abelardo Juvenal Montiel Benitez, com documento de identidade nº 1698111, tutor do trabalho de investigação intitulado “Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do Ensino Fundamental em Timon - MA, no ano de 2023” elaborado pela aluna Marinalva de Sousa Barbosa, identidade nº 1.041.216, obter o título de Doutora em Ciências da Educação faz constar que a mesma reúne os requisitos formais e de fundo exigidos pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC e pode ser submetida a avaliação e apresentar-se diante dos docentes que foram designados para integrar a Banca Examinadora.

Na cidade de Asunción, Paraguai, aos 03 dias do mês de maio de 2024.



Dr. Abelardo Juvenal Montiel Benitez

Tutor

## TERMO DE APROVAÇÃO

Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do

Ensino Fundamental em Timon - MA, no ano de 2023

Por Marinalva de Sousa Barbosa

A Banca examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC, como parte da exigência para a obtenção do grau de doutora.

Asunción PY, 26 de julho de 2024.

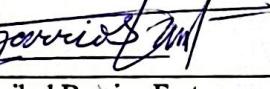
  
**Prof. Dr. Ricardo Benítez R.**  
 Psicólogo  
 Dr. en Ciencias de la Educación

Dr. Ricardo Benítez  
 Presidente

  
**Dr. Júlio César Cardozo Rolón**  
 Membro Examinador

  
**Prof. Julio César Cardozo**  
 Dr. en Educación

  
**Dr. Anibal Barrios Fretes**  
 Membro Examinador

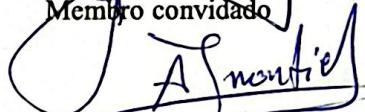
  
**Prof. Aníbal Barrios Fretes**  
 Dr. en Ciencias de la Educación  
 Lic. en Filosofía

  
**Dra. Christiane Kline de Lacerda**  
 Membro convidado

  
**Prof. Dra. Christiane Kline de Lacerda**  
 Docente / Tutora

  
**Dra. Patricia Figueredo**  
 Membro convidado

  
**Prof. Patricia R. Figueredo**  
 Lic. en Matemática  
 Dra. en Educación

  
**Dr. Abelardo Juvinal Montiel Benítez**  
 Orientador

  
**Prof. Dr. Abelardo Montiel Benítez**  
 P.H.D.

Dedico esta tese de doutorado à família Barbosa  
no desejo que sirva de estímulo. Destaco a  
minhas irmãs Marilene de Sousa Barbosa Alves e  
Marineide de Sousa Barbosa, aos filhos que a  
vida me deu Werner Brener Sousa Carloto e  
Nicole Valentina Sousa Vale, a minha mãe  
Leonísia de Sousa Barbosa que não teve  
oportunidade de estudar, mas fez tudo para que  
eu estudasse e aos professores que buscam o  
desenvolvimento de competências  
socioemocionais em seus alunos.

## Agradecimentos

Agradeço a minha família por compreender meus períodos de ausência para estudo, bem como pelo incentivo. A meus colegas de trabalho que se organizaram para que eu pudesse estudar. Aos colegas de curso de doutorado que tenho como amigos cada um com sua sabedoria produzida e trazida de diversos estados e países, agradeço por compartilhar conhecimentos, pelo apoio e pelo companheirismo. A Doutora Carmelita Torres de Lacerda Silva por me apresentar essa possibilidade de estudo e me apoiar em todos os momentos.

Aos professores da UTIC pela excelência nos trabalhos, por sua atenção ao longo do curso e pelos desafios propostos que me fizeram crescer como pesquisadora e como pessoa. Agradeço ao Doutor Julio César Cardozo Rolón e ao Doutor Delfi López por dedicarem seu tempo à validação do questionário utilizado nesta investigação. Em especial ao Dr. Abelardo Juvenal Montiel Benitez que veio a se tornar meu tutor expresso minha admiração e respeito por sua presteza, capacidade de comunicação e por compartilhar sua imensa sabedoria. Aos funcionários da UTIC pela acolhida e por sua eficiência. A UTIC por oferecer o curso de doutorado que me deu condições de conciliar estudo e trabalho com qualidade.

Ao Secretário de Educação do Município de Timon – MA, Samuel de Sousa Silva, que, sempre preocupado com a melhoria da educação, tornou possível esta pesquisa. Às superintendentes e aos professores que dedicaram o seu tempo à pesquisa e a todos que de alguma forma contribuíram para que esta etapa fosse finalizada.

### Epígrafe

As pessoas com bom estado de ânimo são melhores no raciocínio indutivo e na solução criativa de problemas. (Peter Salovey, 1997)

## Sumário

<b>Resumo.....</b>	<b>2</b>
<b>Marco introdutório .....</b>	<b>4</b>
Formulação do Problema .....	4
Objetivos de investigação .....	8
Justificativa .....	8
Viabilidade .....	10
Limites da Investigaçāo .....	10
<b>Marco teórico .....</b>	<b>12</b>
Definições conceituais .....	12
Antecedentes da investigação.....	14
Bases teóricas .....	16
Estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais.....	22
<i>Estratégia de elaboração do currículo .....</i>	23
<i>Estratégia de formação profissional.....</i>	29
<i>Estratégia de definição do formato.....</i>	32
<i>Estratégia de imersão no contexto.....</i>	38
<i>Estratégia de configuração do ambiente.....</i>	40
<i>Estratégia de elaboração do plano de ensino .....</i>	41
Estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais .....	45
<i>Estratégias de desenvolvimento da abertura ao novo.....</i>	46
<i>Estratégias de desenvolvimento da autogestão .....</i>	49
<i>Estratégias de desenvolvimento da resiliéncia emocional .....</i>	52
<i>Estratégias de desenvolvimento da amabilidade .....</i>	57
<i>Estratégias de desenvolvimento de engajamento com os outros .....</i>	61
Estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais .....	67
<i>Estratégia de observação.....</i>	68
<i>Estratégia de autoavaliação.....</i>	72

<i>Estratégia de teste .....</i>	76
Aspectos legais .....	78
Definição e operacionalização da Variável .....	80
<b>Marco metodológico .....</b>	<b>81</b>
Tipo de investigação .....	81
Desenho de investigação.....	82
Nível de conhecimento esperado .....	83
População.....	84
Amostragem .....	84
Amostra.....	86
Técnica de coleta de dados.....	86
Instrumento de coleta de dados .....	87
Procedimento de coleta dos dados .....	89
Procedimento de análise dos dados .....	90
Considerações éticas .....	91
<b>Marco analítico .....</b>	<b>93</b>
Apresentação e análise dos Resultados .....	93
Conclusões .....	139
<b>Bibliografia .....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>156</b>
Apêndice A População .....	156
Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento TCLE .....	157
Apêndice C Entrevista .....	159
Apêndice D Questionário.....	162
Apêndice E Validação do instrumento por especialistas .....	173
Apêndice F Parecer do CEP .....	177

**Lista de tabelas**

Tabela 1. Competências socioemocionais por ano escolar .....	35
Tabela 2. Operacionalização da variável .....	80
Tabela 3. Formato de desenvolvimento das CSE .....	107
Tabela 4. Postura para promover um ambiente acolhedor .....	112
Tabela 5. Condições para desenvolver o planejamento das CSE .....	115
Tabela 6. Princípios didáticos do planejamento para desenvolver as CSE.....	116
Tabela 7. Elementos da SAFE no planejamento .....	117
Tabela 8. Estratégias para desenvolver a CSE autogestão .....	121
Tabela 9. Estratégias para desenvolver a CSE resiliência emocional.....	122
Tabela 10. Estratégias para desenvolver a CSE amabilidade.....	123
Tabela 11. Estratégias para desenvolver a CSE engajamento com os outros .....	125
Tabela 12. Critérios de avaliação das CSE por observação .....	126
Tabela 13. Ferramentas auxiliares da observação eficaz das CSE .....	128
Tabela 14. Postura ao utilizar estratégia de autoavaliação das CSE.....	130
Tabela 15. Testes utilizados na avaliação das CSE .....	134

## Lista de figuras

Figura 1. Roda CASEL.....	33
Figura 2. Fórmula padrão para cálculo de amostra aleatória simples .....	85
Figura 3. Sexo do professor participante .....	93
Figura 4. Declaração de cor do participante .....	94
Figura 5. Declaração de idade do participante .....	94
Figura 6. Formação a nível de graduação .....	95
Figura 7. Formação a nível de pós graduação.....	96
Figura 8. Componente curricular que o professor ministra .....	96
Figura 9. Tempo de serviço como professor .....	97
Figura 10. Carga horária de trabalho semanal .....	97
Figura 11. Vínculo empregatício do professor .....	98
Figura 12. Modalidade de ensino ofertada na instituição escolar .....	99
Figura 13 - Jornada oferecida na instituição .....	99
Figura 14 - Horário de funcionamento da escola .....	100
Figura 15. Competências socioemocionais na BNCC.....	101
Figura 16. CSE dentre as competências gerais da BNCC .....	102
Figura 17. Currículo seguindo as diretrizes da BNCC .....	103
Figura 18. Competências socioemocionais contempladas no currículo .....	104
Figura 19. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento das CSE .....	105
Figura 20. Formação para o desenvolvimento de CSE.....	106
Figura 21. Desenvolvimento das CSE no planejamento .....	109
Figura 22. Orientação de inclusão da elementos externos no planejamento .....	110
Figura 23. Inclusão de elementos externos no planejamento.....	111
Figura 24. Planejamento em conjunto das CSE na escola .....	114

Figura 25. Planejamento conjunto das CSE.....	114
Figura 26. Estratégias para desenvolver a CSE curiosidade .....	119
Figura 27. Estratégias para desenvolver a CSE interesse artístico .....	120
Figura 28. Estratégias para desenvolver a CSE imaginação criativa .....	120
Figura 29. Hétero-relato como estratégia na avaliação das CSE .....	127
Figura 30. A observação como estratégia de avaliação das CSE .....	127
Figura 31. Feedback após avaliação das CSE por observação .....	129
Figura 32. Rubricas como estratégia de avaliação das CSE .....	131
Figura 33. Autoavaliação das competências socioemocionais.....	132
Figura 34. Testes como estratégia de avaliação das CSE .....	133
Figura 35 - Momento de aplicação dos testes de avaliação das CSE.....	135
Figura 36 Comparativo das estratégias por dimensão .....	136
Figura 37. Frequência relativa das estratégias .....	137
Figura 38 - Modo nas três dimensões.....	137

## Lista de abreviações

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BFI	<i>Big Five Inventory</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	<i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CSE	Competências Socioemocionais
DESSA	Devereux Student Strengths Assessment
DPT	Drama Pedagogy Training
ELP	Programa de Literacia Emocional
EPoC	Potencial Criativo
EQ-i 2.0	<i>Emotional Quotient Inventory</i>
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Inteligência Emocional
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PANAS	<i>Positive and Negative Affect Schedule</i>
SAFE	<i>Social and Emotional Learning Framework</i>
SEL	<i>Social Emotional Learning</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENNA	<i>Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SSIS	<i>The Social Skills Improvement System</i>
ToM	Teoria da Mente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do**

**Ensino Fundamental em Timon – MA, no ano de 2023**

Marinalva de Sousa Barbosa

Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC

**Nota da autora**

Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas – FACHCE

Doutorado em Ciências da Educação

[marinalvabarbosa100@gmail.com](mailto:marinalvabarbosa100@gmail.com)

## Resumo

O estudo das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais tem como objetivo determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon - MA, no ano de 2023. A abordagem metodológica envolve enfoque quantitativo, quanto à finalidade é básica estratégica, desenho não experimental transversal, alcance descritivo. São três as dimensões da pesquisa: estratégias de planejamento, estratégias de execução e estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais. Utilizou-se o instrumento questionário em escala Likert com cinco opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo totalmente e entrevista para coletar os dados. A análise dos dados contou com o auxílio de programas tecnológicos e pretende contribuir para a comunidade acadêmica, para o desenvolvimento profissional do pesquisador e dos professores e para a sociedade com a melhoria da qualidade da educação. Os resultados confirmam que os professores concordam com a importância de desenvolver as competências socioemocionais além das competências cognitivas, confirmam a insuficiência de estratégias para desenvolver as competências socioemocionais e que o conhecimento sobre o tema é limitado. Concluiu-se que a utilização das estratégias de planejamento, execução e avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais no campo de pesquisa ainda não ocorre de forma intencional, uma vez que não há uma constância na utilização das estratégias de planejamento, execução e avaliação.

*Palavras-chave:* Competências Socioemocionais, Estratégias de planejamento, Estratégias de execução, Estratégias de avaliação.

## Abstract

The study of strategies for the development of socio-emotional competencies aims to determine the strategies for the development of socio-emotional competencies used in the ninth grade of elementary school in Timon - MA, in the year 2023. The methodological approach involves a quantitative approach, with a basic strategic purpose, non-experimental cross-sectional design and descriptive scope. There are three dimensions to the research: planning strategies, execution strategies and strategies for evaluating the development of socio-emotional competencies. A Likert scale questionnaire with five options: totally agree, partially agree, indifferent, partially disagree, totally disagree and an interview were used to collect the data. The data was analyzed with the help of technological programs and is intended to contribute to the academic community, to the professional development of the

researcher and teachers, and to society by improving the quality of education. The results confirm that teachers agree on the importance of developing socio-emotional skills in addition to cognitive skills, that there are insufficient strategies for developing socio-emotional skills and that knowledge on the subject is limited. It was concluded that the use of strategies for planning, implementing and evaluating the development of socio-emotional competencies in the field of research does not yet occur intentionally, since there is no consistency in the use of planning, implementation and evaluation strategies.

*Key words:* Socio-emotional competencies, Planning strategies, Execution strategies, Evaluation strategies.

### **Resumen**

El estudio de estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales tiene como objetivo determinar las estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales utilizadas en el noveno año de primaria en Timon - MA, en 2023. El abordaje metodológico involucra un enfoque cuantitativo, con propósito estratégico básico, diseño transversal no experimental y alcance descriptivo. La investigación tiene tres dimensiones: estrategias de planificación, estrategias de implementación y estrategias de evaluación del desarrollo de las competencias socioemocionales. Los datos se recogerán mediante un cuestionario de escala Likert con cinco opciones: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indiferente, parcialmente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Para recoger los datos se utilizó un cuestionario de escala Likert con cinco opciones: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indiferente, parcialmente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y una entrevista. Los datos se analizaron utilizando programas tecnológicos y se pretende que contribuyan a la comunidad académica, al desarrollo profesional del investigador y de los profesores, y a la sociedad mediante la mejora de la calidad de la educación. Los resultados confirman que los profesores están de acuerdo en la importancia de desarrollar las competencias socioemocionales además de las cognitivas, que no existen estrategias suficientes para desarrollar las competencias socioemocionales y que los conocimientos sobre el tema son limitados. Se concluyó que el uso de estrategias de planeación, implementación y evaluación del desarrollo de competencias socioemocionales en el campo de la investigación aún no ocurre de manera intencional, ya que no existe consistencia en el uso de estrategias de planeación, implementación y evaluación.

*Palabras clave:* Competencias socioemocionales, Estrategias de planificación, Estrategias de implementación, Estrategias de evaluación.

## Marco introdutório

A presente tese é fruto de uma pesquisa centrada no tema “desenvolvimento de competências socioemocionais”. A pesquisa nela desenvolvida insere-se na linha de investigação "Gestão com qualidade humana", que se concentra da melhoria da qualidade da educação, refletindo um compromisso com a educação integral dos estudantes através do desenvolvimento de competências socioemocionais.

A estrutura desta tese compreende quatro partes distintas. A primeira é o marco introdutório, no qual se estabelecem as bases com o problema, os objetivos e a relevância do tema, seguido por um marco teórico que fundamenta conceitualmente a investigação e apresenta as três dimensões da tese. Em seguida, apresenta-se o marco metodológico, delineando as estratégias e abordagens utilizadas para a realização da pesquisa. Por fim, o marco analítico apresenta e analisa os resultados obtidos sobre as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto educacional estudado.

## Formulação do Problema

A história da educação contada desde os tempos antigos, conforme delineada por Manacorda (2022), abrange diversas civilizações, como os gregos e romanos, que valorizavam a educação, embora com abordagens distintas. Os gregos, por exemplo, destacavam a educação física e o desenvolvimento moral, enquanto os romanos enfatizavam a formação de cidadãos virtuosos. Durante a Idade Média na Europa, a educação priorizava teologia, latim e outros assuntos relacionados à fé. Com o Renascimento e o Iluminismo, ressurgiu o interesse por uma educação secular e humanista, com ênfase em Matemática, Ciências Naturais, História e Literatura, além de Retórica e Filosofia. Durante os séculos XIX e XX, houve um aumento na demanda por educação em massa com as escolas priorizando as habilidades cognitivas, como leitura, escrita e aritmética, para preparar os alunos para os desafios da sociedade industrializada. A história da educação no Brasil, conforme Ghiraldelli Junior (2021), segue um

padrão similar, priorizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, até que no século XXI, veio à tona questões de saúde mental, automutilação, bullying, violência e até suicídios entre estudantes, que serviu de alerta para a necessidade de programas educacionais voltados para o desenvolvimento socioemocional.

Neste contexto, o problema de investigação desta pesquisa foi formulado tecendo algumas considerações. Se se considerar que as competências socioemocionais já são de algum modo trabalhadas como se pode observar na história, ainda falta algo nesta educação, porque trágicos casos como o de Khalil, que “com medo de que Ian e Tyrone fossem lhe bater, levou uma pistola calibre 38 para a escola e, a uns 3 metros do guarda do ginásio, matou os dois garotos com tiros disparados à queima-roupa no corredor”(Goleman, 2011, p. 383) continuam acontecendo. Seriam ainda o "custo do analfabetismo emocional", como afirma (Goleman, 2011, p. 383)?

Considerou-se que já se alerta para a necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades não cognitivas para prevenir problemas como bullying, sofrimento psíquico e suicídio. “Promover habilidades não cognitivas que contribuam para o sucesso pessoal, o bem-estar ou a prevenção de problemas associados a déficit dessas habilidades, de modo a prevenir prática de bullying, surgimento de sofrimento psíquico, problemas de ajustamento escolar e até suicídio” (Souza, 2022, p. 7).

Considerou-se que organismos internacionais pressionam pela incorporação de competências socioemocionais nas escolas como o CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning e que no contexto escolar brasileiro, houve a promulgação da BNCC (2018), marcando um ponto de inflexão na discussão sobre a abordagem de competências socioemocionais, mesmo que motivada por problemas como o *bullying* ou a necessidade de combatê-lo e o adoecimento mental. Ao reconhecer a importância da formação integral, a BNCC tornou imperativa a inclusão das competências socioemocionais no currículo

escolar, responsabilizando os professores pelo desenvolvimento das competências socioemocionais. Para Carneiro e Lopes (2020), a BNCC proporciona diretrizes claras para o desenvolvimento dessas competências ao definir um conjunto de aprendizagens fundamentais para a Educação Básica, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais.

Considerou-se, por fim, que estudos anteriores a promulgação da BNCC (2018) parecem atuais, como o relatório da OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, citado por Oliveira e Muszkat (2021) que ressalta a falta de conhecimento sobre formas eficazes de promover essas competências e o pouco movimento para o desenvolvimento de competências socioemocionais prejudicam a implementação prática da educação integral.

[...] os pais e os professores sabem da importância de as crianças desenvolverem outras habilidades para além das cognitivas, no entanto, ainda é pouco o movimento em prol desse desenvolvimento. Também levantam como hipótese explicativa para tal realidade que o conhecimento sobre as formas de promoção dessas competências seja limitado, prejudicando, assim, um trabalho efetivo nesse sentido. (p. 93)

O impacto dessas constatações evidencia a necessidade de investigar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar. Ainda é atual a afirmação “ainda é pouco o movimento em prol desse desenvolvimento”? Nesta investigação considerar-se-á “movimento” como a utilização de estratégias de desenvolvimento. Essas estratégias podem ser o elo que falta para unir teoria e prática rumo ao desenvolvimento de competências socioemocional e, consequentemente, rumo à educação integral.

Esta pesquisadora, assim como Goleman (2011), tem uma visão otimista de uma educação que inclua a preparação dos jovens com habilidades emocionais essenciais que, segundo o autor, se há um remédio, é a preparação dos jovens para a vida com educação emocional e vislumbra: “Já antevejo o dia em que o sistema educacional incluirá como prática

rotineira a instilação de aptidões humanas essenciais como autoconsciência, autocontrole e empatia e das artes de ouvir, resolver conflitos e cooperar” (pp. 34-35).

### **Perguntas de Investigação**

#### *Pergunta geral*

A implementação de competências socioemocionais em sala de aula apresenta-se como uma tarefa desafiadora, exigindo que os professores empreguem estratégias de desenvolvimento. Essas estratégias representam os meios pelos quais os educadores podem promover o desenvolvimento dessas competências, contribuindo para aprimorar a situação educacional atual e elevar a qualidade do ensino. Diante deste contexto complexo e desafiador, torna-se evidente a importância de investigar as estratégias de desenvolvimento das competências socioemocionais na rede de ensino, sob a perspectiva do professor. Disto emerge a seguinte questão central da investigação: quais estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais são utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023?

#### *Perguntas específicas*

Da pergunta geral de investigação, surgem as seguintes questões específicas:

- a. Quais são as estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023?
- b. Quais são as estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023?
- c. Quais são as estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023?

**Objetivos de investigação***Objetivo geral*

Determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon MA, no ano de 2023.

*Objetivos específicos*

- a. Indicar as estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023.
- b. Identificar as estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023.
- c. Manifestar as estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023.

**Justificativa**

O contexto está em constante mudança e evolução, portanto, professores precisam se adequar ao novo contexto educacional. Neste contexto, é importante saber como as escolas estão trabalhando, que estratégias estão utilizando para desenvolver as competências socioemocionais. A determinação das estratégias dará visibilidade ao problema, contribuindo para a eficácia do processo ensino aprendizagem nos parâmetros do século XXI. Este estudo, portanto, é de suma importância neste contexto, em que há a exigência legal da BNCC (2018), de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola e ao mesmo tempo existe uma lacuna quanto às estratégias de desenvolvimento destas mesmas competências.

A teoria precisa ser concretizada na prática, para tanto, professores das Redes de ensino devem apropriarem-se do tema e reconhecerem a importância de sua qualificação para

desenvolverem estratégias que, além de intencionais, sejam eficazes para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Nestes termos, a investigação possui relevância acadêmica, prática, social e profissional e nelas se justifica.

### ***Relevância Acadêmica***

Esta investigação científica possui relevância acadêmica, pois contribui para ampliar o conhecimento sobre as competências socioemocionais, notadamente sobre as estratégias de desenvolvimento destas estratégias. Seu marco teórico foi organizado de modo que o leitor tenha a visão geral a partir dos teóricos, oportunizando aos estudiosos na área da educação uma nova visão, uma vez que apresenta um olhar sobre o tema enriquecido com a estratégias utilizadas pelos professores para desenvolvimento das competências socioemocionais. Visão esta que abrirá caminho para estudos posteriores.

### ***Relevância Prática***

A investigação servirá para professores no âmbito prático, pois o formato em que foi produzido poderá ser utilizado como parâmetro profissional, possibilitando ajustes na atuação profissional. Isto porque a formação continuada também é de responsabilidade do próprio indivíduo que dela necessita, de modo que podem utilizá-la para refletir e intervir sobre a própria prática. Pode contribuir para políticas de elaboração de programas de formação de professores sobre o tema com o objetivo de impactar positivamente na prática.

### ***Relevância Social***

Tratando-se do impacto da investigação a médio e longo prazo, servirá às comunidades escolares, às Redes de ensino e à sociedade em geral, pois pretende contribuir para a formação integral do indivíduo, impactando na melhoria dos resultados educacionais. Os indivíduos que desenvolvem as competências socioemocionais são capazes de conviver de forma saudável consigo mesmo, com o outro e com o meio.

### ***Relevância Profissional***

A pesquisa desempenhará um papel fundamental no avanço profissional da pesquisadora, enriquecendo significativamente seus conhecimentos. Ao introduzir uma abordagem científica aos dezoito anos de experiência em gestão escolar e vinte e oito anos como professora. Esta investigação possibilitará o desenvolvimento e aprofundamento das compreensões relacionadas ao tema. Além disso, abrirá diversas perspectivas, incluindo a criação de cursos de formação destinados a professores e gestores e a potencial atuação como professora doutora em cursos de graduação, especialização e mestrado em educação, e, não menos importante, aprimorará a prática como diretora e professora.

### **Viabilidade**

Esta pesquisa demonstrou viabilidade, uma vez que seus objetivos foram alcançados por meio da organização e integração das informações já disponíveis sobre o tema, permitindo, assim, a construção de conhecimento a partir das bases já existentes. A viabilidade também é respaldada pela adequada disponibilidade de tempo para a pesquisadora realizar a pesquisa e de recursos financeiros, humanos e materiais da pesquisadora, que utilizou recursos próprios e contou com contribuições voluntárias das superintendentes, formadores e outros servidores da SEMED – Secretaria Municipal de Educação. Ademais, o interesse da Rede pesquisada reforça sua viabilidade, possibilitando a aplicação dos questionários e possibilitando acesso a outros materiais e informações essenciais para a realização bem-sucedida desta pesquisa.

### **Limites da Investigação**

#### ***Delimitação epistemológica***

O foco da investigação são as Ciências da Educação, entretanto para compor sua base teórica aportou conhecimentos que têm origem em 1983 com as inteligências múltiplas de Howard Gardner, passa em 1990 por Salovey & Mayer que já investigavam a inteligência emocional, mas é em 1995 com seu principal autor Daniel Goleman que a inteligência

emocional ganhou notoriedade. A perspectiva epistemológica adotada na investigação foi pautada no paradigma da inteligência emocional que deu base para formulação das competências socioemocionais e para os estudos das estratégias para seu desenvolvimento.

### ***Delimitação geográfica***

A delimitação geográfica fixou-se na cidade de Timon, quarto maior município do Estado do Maranhão, localizado à margem do Rio Parnaíba, fazendo divisa com o Estado do Piauí e limite com a cidade de Teresina – PI com quem é conurbada, fazendo parte da Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina. (Lei complementar 112, 2001), mas fica a 426km da capital do Maranhão, São Luís. A extensão territorial é de 1.763,220 km<sup>2</sup>. (Timon, 2022). A população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020) é de 171.317 habitantes em 2021.

### ***Delimitação institucional***

A investigação foi realizada em vinte e três escolas da zona urbana com turmas de nono ano do Ensino Fundamental da Rede pública de ensino de Timon - MA integrantes da SEMED Timon e na sede da SEMED.

### ***Pessoas envolvidas***

As pessoas envolvidas na investigação foram professores das instituições indicadas pela SEMED dentro dos critérios estabelecidos na pesquisa. São professores do nono ano do Ensino Fundamental escolhidos aleatoriamente por adesão voluntária para responder ao questionário que lhe fora disponibilizado. Também participou da investigação um representante da SEMED que respondeu à entrevista.

### ***Limite temporal***

A pesquisa iniciou em 2023, após o ditame de autorização para pesquisa de campo, sendo concluída em 2024, mas com dados referentes ao ano letivo de 2023.

## Marco teórico

### Definições conceituais

Para compreender o estudo das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais, é essencial uma análise dos conceitos envolvidos.

#### *Estratégia*

A palavra “estratégia”, “[do gr. strategia, pelo lat. strategia]”, originalmente associada a táticas militares de planejamento e execução de ações, atualmente é definida como [...] “Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos (Ferreira, 2009, p. 853). A palavra estratégia é amplamente utilizada e, como observado por Vieira & Vieira (2005, citados por Alves & Bego, 2020), “tem sido empregada em diversos contextos, com uma variedade de significados”. No contexto educacional, os autores afirmam que o termo é frequentemente relacionado a vários sinônimos, incluindo abordagem, atividade, habilidade, método, modelo, técnica e tática.

#### *Desenvolvimento*

O tema de estudo é composto, ainda pela palavra “desenvolvimento” que é utilizada como “[...] adiantamento, crescimento, aumento, progresso. [...]” (Ferreira, 2009, p. 646). É amplamente utilizada em várias áreas como na música, economia, educação.

#### *Competência*

Competência é uma palavra com origem “[do lat. tard. Competentia.] [...] Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos. Fazer determina coisa. Capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. [...]” (Ferreira, 2009, p. 508). Um exemplo prático alinhado a esta pesquisa ocorre na BNCC em que “[...] 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” (Brasil, 2018, p. 8).

### *Competências socioemocionais*

O conceito de "competências socioemocionais" tem suas raízes na inteligência social e emocional, o que, de acordo com Souza (2022), "dificulta a delimitação conceitual e determinação de sua evolução histórica" (p. 25). A dimensão "social" deste termo refere-se à interação e convivência entre indivíduos em um contexto social, uma importância já destacada desde que Émile Durkheim redefiniu a sociologia em 1895 redefiniu a sociologia que passou a estudar a relação e a interferência da sociedade na educação e como um afeta o outro.

Quanto à dimensão "emocional" Ferreira (2009) define como "[...] relativo a, ou próprio de emoção [...]" (p. 733). Neste contexto, "A emoção pode ser descrita como um processo de ação e reação fisiológica, cognitiva e subjetiva que se materializa nos sentimentos e nas interpretações conscientes acerca de como o indivíduo interage, comprehende, e se percebe no mundo" (Damásio, 2003; Guerra, 2011 citados por Arantes et al., 2022, p. 52). Neste estudo, competências socioemocionais são definidas como:

[...] capacidades relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo e com os outros a partir de conhecimento, atitudes e habilidades que possibilitam: entender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar objetivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, fazer escolhas e tomar decisões responsáveis. Essas características se relacionam ao desenvolvimento integral de um cidadão para agir de forma ética e responsável em todos os âmbitos da vida. (Weissberg & Cascarinho, 2013 citado por Gov.br, 2022, p. 19)

Entretanto, as competências socioemocionais, frequentemente são identificadas também como "competências para o século XXI" ou "competências não cognitivas", apresentam uma ampla variedade de conceitos e terminologias correlatas, conforme apontado por Souza (2022):

Nessa revisão, os autores constataram que os principais conceitos associados às competências socioemocionais e seus respectivos autores foram: "inteligência

emocional” (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997); “aprendizagem socioemocional” (Durlak et al., 2011); “competência social” (Naranjo-Meléndez, 2006); “competência emocional” (De Oliveira Pavão, 2003); “habilidades sociais” (Del Prette et al., 2004); habilidades socioemocionais (Abed, 2016); “habilidades não-cognitivas” (Beuchamp & Anderson, 2010) e “regulação emocional” (Lopes et al., 2005). Estes construtos muitas vezes também são utilizados como sinônimos de competências socioemocionais. (p. 25)

A diversidade de termos e abordagens reflete a complexidade do estudo das competências socioemocionais, enriquecido pelas contribuições de diversos autores.

### **Antecedentes da investigação**

A busca por teses de doutorado sobre competências socioemocionais na BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações realizada em 2023 resultou em vinte e nove achados de dezessete instituições com programas de Administração, Administração de organizações, Educação, Educação e currículo e Economia, programas nas áreas de Ciências humanas: educação, currículo e psicologia e em Ciências sociais: Administração. Antecedem, portanto, esta pesquisa teses realizadas sobre competências socioemocionais: uma em 2012, duas em 2014, duas em 2015, duas em 2016, três em 2017, três em 2018, cinco em 2019, três em 2020, cinco em 2021 e três em 2022. Destacam-se as teses a seguir por apresentarem mais afinidade com o tema desta pesquisa e contribuem para a compreensão do mesmo.

Em 2020, Cristiane Carvalho Holanda, apresentou a tese de doutorado sob o título “O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica” com o objetivo de analisar as principais contribuições da Educação Biocêntrica, da Aprendizagem Cooperativa e do Círculo de Construção de Paz para o desenvolvimento das competências socioemocionais, a partir da minha narrativa autobiográfica. Utilizou a abordagem teórico-

metodológica história de vida e formação, a partir das bases teóricas dos autores. Os resultados verificaram que práticas com competências socioemocionais são complementares e necessárias para a educação integral. A investigação de Holanda (2020) vincula-se a esta por tratar do mesmo tema, contudo difere quanto a abordagem.

Em 2022, Anita Lilian Zuppo Abed apresentou a tese de doutorado com o título “Ensaio sobre a utilização de jogos de regras como recurso mobilizador do desenvolvimento socioemocional no Ensino Fundamental” com o objetivo de apresentar e discutir subsídios filosóficos, teóricos e orientações práticas que podem sustentar a utilização intencional, no Ensino Fundamental, de 'jogos de regras' (tomando como referência a nomenclatura adotada por Jean Piaget) para estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Optou por manter o termo ‘ensaio’ como essência metodológica para ressaltar o caráter autoral, reflexivo, questionador e argumentativo das proposições apresentadas. As bases teóricas contam com Abed (2022), Antunes (2014), Delors (1999), Morin (2000) dentre outros. Levanta hipóteses sobre a possibilidade de essa taxonomia servir como base para que jogos de regras sejam utilizados, intencionalmente, pelos professores do Ensino Fundamental como recursos promotores do desenvolvimento integral dos seus estudantes, tal qual orienta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Esta pesquisa aproxima-se da pesquisa de Abed (2022) quanto ao tema e quanto à abordagem de uma estratégia de desenvolvimento de competências socioemocionais, porém o foco deste estudo das estratégias pretende ser mais abrangente.

Em 2022, Rodrigo Rodrigues de Souza apresentou a tese de doutorado sob o título “construção, evidências de validade e normatização de uma escala de competências socioemocionais para estudantes universitários”. A tese foi organizada em quatro estudos: revisão integrativa de literatura que tornou perceptível a inexistência de instrumento adequado à população alvo da pesquisa; análise fatorial exploratória do instrumento para construção de uma medida de competências socioemocionais; estudo confirmou a escala por análise de

grupos; evidências de validade externa do instrumento. Os resultados apontam que o instrumento construído apresenta boas propriedades psicométricas. A aproximação entre este estudo e o estudo de Souza (2022) reside no tema geral e na necessidade de instrumentos de avaliar as competências socioemocionais.

Esta investigação difere de seus antecedentes por apresentar um estudo com enfoque quantitativo que busca determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais e através dele visualizar o que a OCDE considera “uma necessidade para o trabalho efetivo” com competências socioemocionais (OCDE, 2015 citado por Oliveira e Muszkat, 2021, p. 93). Trata-se de um estudo inédito, como se pode afirmar pela revisão de literatura produzido por Barbosa (2023) em que se confirma que os estudos são limitados e orienta para a necessidade de organizar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais sob uma nova óptica que permita uma visão geral da utilização das estratégias, diferente dos estudos anteriores. A revisão demonstrou uma lacuna que será suprida apresentando uma abordagem diferenciada do desenvolvimento de competências socioemocionais organizada em três dimensões que contemplam estratégias de planejamento, estratégias de execução e estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais.

### **Bases teóricas**

As bases teóricas para o estudo das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais têm raízes na filosofia grega, com Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates (2016) valorizava o autoconhecimento e habilidades sociais como caminho para a virtude. Platão (2013) destacou a importância da justiça, temperança e coragem como virtudes fundamentais. Aristóteles (2015) discutiu as virtudes e a excelência moral, enfatizando o equilíbrio entre razão e emoção. Daniel Goleman, ao explorar a inteligência emocional, reconheceu a sabedoria de Aristóteles na capacidade de gerenciar emoções adequadamente,

aplicando "a emoção na dose certa, o sentimento proporcional à circunstância" (Aristóteles citado por Goleman, 2011, pp. 33-34). A inteligência emocional, como observou Aristóteles, envolve o manejo construtivo das emoções (Goleman, 2011, p. 117).

As atuais concepções de competências socioemocionais surgem inicialmente do interesse no estudo da inteligência que foi durante muito tempo compreendida como "um fator geral com função integradora de diversas habilidades intelectuais" (Binet e Simon, 1905 e Wechsler, 1950, citados por Souza, 2022, p. 14). Nas primeiras décadas do século XX, Broom (1928) e Thorndike (1936) propuseram uma modalidade de inteligência que denominaram de "inteligência social" com o propósito de estudar "habilidades para decodificação de informações do contexto social, tirando o foco da inteligência acadêmica relacionada às habilidades lógico-matemática e linguística" (Broom, 1928 & Thorndike, 1936 citados por Souza, 2022, pp. 14-15).

Em 1983, Howard Gardner e sua equipe introduziram a teoria das inteligências múltiplas, destacando a existência de oito tipos de inteligência inatas, como linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Gardner (1995) argumentou que essas inteligências se manifestam independentemente da educação, mas podem ser aprimoradas com estímulo. Neste estudo, as formas de estimular são compreendidas como as estratégias que os professores utilizam para desenvolver as competências socioemocionais. O estudo de Albino e Barros (2021) ressalta a importância do papel do professor como agente estimulador das inteligências múltiplas na sala de aula, promovendo oportunidades de aprendizado significativas que levam em consideração as diversas inteligências dos alunos, contribuindo para uma educação mais individualizada e inclusiva. Adicionalmente, Souza (2022) destaca que "A grande contribuição de Gardner foi mesclar a visão clássica com os estudos da neurociência, bem como a sistematização de diversas teorias sobre a inteligência para além das habilidades acadêmicas" (p. 15).

As mudanças de paradigma que conduziram à evolução do conceito de inteligência incluíram as contribuições de Salovey e Mayer (1990), que introduziram os estudos sobre inteligência emocional. Inicialmente, definiram-na como a "habilidade de monitorar sentimentos e emoções pessoais e alheias, realizar discriminações entre elas e usar essas informações para guiar os próprios pensamentos e ações" (p. 189). Posteriormente, em 1997, aprimoraram essa definição, concebendo a inteligência emocional como a capacidade de perceber, valorizar e expressar emoções com precisão, acessar e/ou gerar sentimentos quando facilitam o pensamento, e compreender e regular emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Com base nisso, propuseram um modelo que engloba quatro habilidades emocionais: "percepção emocional; assimilação emocional; compreensão emocional e regulação emocional" (Mayer & Salovey, 1997 citado por Souza, 2022, p. 17).

Em 1995, Daniel Goleman definiu a inteligência emocional como "a capacidade de reconhecer e gerir nossos próprios sentimentos, nos motivarmos e monitorizarmos nossos sentimentos e relacionamentos" (Goleman, 1995 citado por Lima, 2022, p. 38). Essa definição ganhou destaque quando Goleman publicou o livro "Inteligência Emocional", que redefiniu o conceito de inteligência. Lima (2022) destaca que, a partir da obra de Goleman, a inteligência emocional é vista como um construto que pode ser aprendido, envolvendo a regulação emocional, a inibição de impulsos, a motivação, a persistência diante de frustrações, bem como o desenvolvimento da empatia e da esperança.

A "Inteligência Emocional" popularizada por Goleman (1995) abrange cinco pilares, três deles relacionados à autogestão emocional (intrapessoais): autoconsciência, gestão das emoções (autocontrole) e automotivação, enquanto os outros dois estão centrados nas relações interpessoais: empatia e habilidades sociais. Em essência, a inteligência emocional é compreendida como um conjunto de habilidades comportamentais que engloba a capacidade de comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos, tomada de decisões, adaptação a

mudanças e gerenciamento das emoções.

Trazendo para o contexto educacional brasileiro em que a finalidade da educação é, segundo a Lei 9394/96 “Art. 2º, [...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Brasil (1996), entende-se que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas na escola para atingir a finalidade.

Em 1996, Jacques Delors, presidente da Comissão da UNESCO sobre Educação para o século XXI, publicou o relatório "Educação: um tesouro a descobrir", enfatizando quatro pilares da educação ao longo da vida: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, todos relevantes para as competências socioemocionais. Ele também recomendou o reconhecimento social e a autoridade dos professores, juntamente com o fornecimento das ferramentas necessárias, como estratégias para aplicar o conhecimento na prática e desenvolver os saberes, especialmente no contexto das competências socioemocionais (Delors, 2010).

Ao estudar a obra de Edgar Morin, Vieira (2017) ressalta que a partir de 1998, Morin se dedicou à educação como uma responsabilidade cidadã e global. No campo educacional, Morin foi um dos primeiros pensadores a questionar o modelo disciplinar e centrado em conteúdos técnicos, propondo uma reforma de paradigmas como evidenciado em seu trabalho "Os sete saberes necessários à educação do futuro", elaborado pela UNESCO em 1999.

Morin (2000) oferece reflexões que servem como ponto de partida para repensar a educação e argumenta que, "educar para a compreensão humana" e para a "garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade". Ele enfatiza que devido ao contexto de globalização é exigido “respeito e ética, exige não só capacidades cognitivas como também (e, talvez, principalmente) habilidades socioemocionais como empatia, resiliência, flexibilidade, respeito mútuo, humildade, interesse pelo novo, dentre outras” (Morin, 2000 citado por Abed, 2022, pp. 30-31).

Petrides e Furnhan (2000) contribuem com os estudos sobre competências

socioemocionais ao apresentarem a inteligência emocional baseada na percepção que o indivíduo tem de suas capacidades emocionais a partir de fatores como “bem-estar, autocontrole, emocionalidade, sociabilidade” (Petrides & Furnhan, 2000 citados por Souza, 2022, p. 22). Na mesma linha, desde 1997, Bar-On, mesmo considerando que o termo inteligência emocional é composto por um conjunto de capacidades, competências e habilidades não cognitivas que influenciam nossa capacidade de lidar com o sucesso e as pressões e demandas ambientais, sente a necessidade de ampliá-lo.

Destarte, o termo inteligência socioemocional é inaugurado por Bar-On (2006), englobando competências, habilidades, facilitadores emocionais e pessoais. O modelo elaborado sistematizou o conceito de inteligência socioemocional em cinco fatores. São eles: intrapessoal; interpessoal; adaptabilidade; gerenciamento de estresse e humor, integrando habilidades interpessoais, intrapessoais e afetivas, sempre considerando as emoções no campo das relações humanas, tornando possível a aproximação dos termos inteligência emocional com o conceito de competência socioemocional.

O aporte dos conhecimentos formulados sobre as competências socioemocionais para a prática nas escolas contou com a colaboração do CASEL, fundado em 1994, uma rede multidisciplinar, que inclui pesquisadores, educadores, profissionais e defensores da criança com o objetivo de promover a aprendizagem social e emocional (Sel) em ambiente escolar, buscando desenvolver competências socioemocionais. O CASEL foi um dos principais responsáveis pela popularização do termo "competências socioemocionais" (CASEL, 2008 citado por Souza, 2022, p. 26).

Trabalhar as competências socioemocionais, entretanto, pode ser um desafio. É o que expressa Fior e Mercuri (2018 citado por Arantes et al., 2022) ao enfatizar que são necessárias estratégias de domínio emocional com ênfase na inteligência emocional para equilibrar as emoções. Segundo os autores, ser emocionalmente inteligente implica em alcançar um estado

de domínio, processamento e compreensão das emoções, resultando em crescimento emocional e intelectual.

O desafio, [...] é equilibrar as emoções por meio de estratégias de domínio emocional, mais propriamente por meio de inteligência emocional, haja vista que ser emocionalmente inteligente envolve um estado de domínio, processamento e compreensão das emoções e consequente crescimento emocional e intelectual. (Fior e Mercuri, 2018 citados por Arantes et al., 2022, p. 52)

Essa perspectiva destaca a importância de desenvolver habilidades emocionais para lidar de forma eficaz com os desafios emocionais da vida, com as próprias emoções, bem como entender e se conectar com as emoções dos outros. Esse tipo de competência emocional pode trazer benefícios significativos para diversos aspectos da vida, incluindo relacionamentos pessoais, sucesso profissional e bem-estar geral. Portanto, o estudo e a prática da inteligência emocional são fundamentais para o crescimento emocional e intelectual das pessoas.

Para CASEL (2020), a integração efetiva da aprendizagem socioemocional “em toda a escola envolve planejamento, implementação, avaliação e melhoria contínua por todos os membros da comunidade escolar”. Ideia que vai ao encontro das conclusões de Barbosa (2023) sobre o processo de desenvolvimento de competências socioemocionais:

Portanto, para desenvolver competências socioemocionais é preciso conhecer o contexto que te diz a importância, a necessidade e a finalidade para embasar o planejamento, conhecer o processo de desenvolvimento para escolher a forma de execução eficaz e conhecer os instrumentos de avaliação para fundamentar o planejamento e direcionar os rumos do processo. (p. 166)

Seguindo este raciocínio, percebe-se que o estudo do tema está relacionado ao planejamento, à execução e à avaliação das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais que serão tomadas como dimensões para conduzir este estudo.

**Estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais**

O planejamento é um processo fundamental na gestão e organização de diferentes áreas e atividades, sendo amplamente abordado por diversos autores ao longo do tempo. Um dos autores clássicos que abordam este tema é Peter Drucker (1954), frequentemente considerado o pai da administração moderna. Drucker enfatiza a importância do planejamento estratégico como uma ferramenta essencial para orientar ações e alcançar resultados desejados.

Outro autor de destaque é Henry Mintzberg (2004), que propõe uma abordagem mais flexível do planejamento, enfatizando a importância do planejamento emergente e do aprendizado contínuo. Ele defende a ideia de que, muitas vezes, a estratégia emerge de forma não linear, conforme as organizações aprendem com sua experiência e se adaptam ao ambiente em constante mudança. Esses autores, juntamente com outros estudiosos, fornecem perspectivas valiosas sobre o planejamento, fornecendo teorias e práticas que auxiliam na tomada de decisões e na criação de planos eficazes para alcançar objetivos organizacionais.

No contexto da educação, o planejamento desempenha um papel basilar, conforme salientado por Libâneo (2013), ao destacar que o planejamento é uma etapa fundamental no processo educacional, possibilitando a organização e a orientação das ações pedagógicas. Libâneo ressalta que o planejamento não se limita apenas a estabelecer metas e objetivos, mas também engloba a seleção de conteúdos, a definição de estratégias de ensino e a avaliação do processo de aprendizagem. Além disso, o planejamento, de acordo com Libâneo (2013), desempenha um papel central na promoção de uma educação de qualidade, na qual as ações pedagógicas são deliberadamente estruturadas, visando alcançar os objetivos educacionais propostos.

Os sistemas educativos atuais enfrentam o desafio de fornecer um ensino mais alinhado com as demandas sociais, oferecendo oportunidades de aprendizagem significativas e bem estruturadas que preparem os alunos para os desafios do mundo real. Nesse contexto, o

planejamento desempenha um papel indispensável no desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que proporciona um ambiente deliberadamente estruturado para o cultivo dessas competências. O constructo desta pesquisa indica que para compor a estratégia de planejamento para desenvolver as competências socioemocionais são necessárias outras estratégias.

### ***Estratégia de elaboração do currículo***

As estratégias de planejamento do desenvolvimento das competências socioemocionais começam a ser delineadas, segundo Zortéa et al. (2020), a partir da LDB 9394/96 que aborda as competências socioemocionais de maneira não específica em seu texto, posteriormente a BNCC (2018) enfatiza que ao longo da Educação Básica, os estudantes devem desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também socioemocionais. As autoras observam que a BNCC (2018) não constitui um currículo em si, mas atua como um guia para que as redes de ensino possam elaborar seus próprios documentos curriculares, levando em consideração as particularidades regionais, sociais e metodológicas.

O currículo é compreendido por Moreira (2008) “[...] como as experiencias escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos nossos/as estudantes” (p. 18). Zortéa et al. (2020) ressaltam que a elaboração do currículo deve ser alinhada com a BNCC (Brasil, 2018), pois a mera existência deste documento não garante a concretização das metas educacionais.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (Brasil, 2018, p. 19)

Conforme Cristóvão (2022), as atuais demandas do mundo exigem métodos de ensino inovadores, centrados no desenvolvimento de competências. No entanto, os sistemas educativos frequentemente negligenciam essas competências. É fundamental repensar a abordagem educacional, alinhando-a às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

A previsão legal de uma educação integral implica que no processo educativo, gradual e de longo prazo, sejam desenvolvidas competências e habilidades na construção do conhecimento. Para tanto, “as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas em toda a jornada escolar do estudante, respeitando as etapas de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do jovem” (Lyle, 2022a, p. 95). O documento BNCC (Brasil, 2018) elenca as dez competências a ser desenvolvida ao longo da escolaridade, em que “quatro delas são dedicadas ao desenvolvimento da educação socioemocional, são elas: autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e por fim, a autonomia” (Carneiro & Lopes, 2020, p. 2).

Essas competências se entrelaçam nas três etapas da Educação Básica, promovendo a construção de conhecimento, habilidades e valores (Brasil, 2018, pp. 8-9). Em Brasil (2018 citado por Carneiro & Lopes, 2020, p. 2) a integração das competências cognitivas e socioemocionais é notável. A sétima competência envolve a autogestão e a argumentação baseada em fatos e valores éticos, a oitava se concentra no autoconhecimento e autocuidado, enquanto a nona incentiva a empatia e a cooperação. Já a décima competência geral aborda a autonomia e a tomada de decisões éticas.

O Instituto Ayrton Senna - IAS acredita que as macrocompetências socioemocionais desenvolvidas pelo Instituto estão alinhadas e “harmoniza-se com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (IAS, 2020a, p. 4). À exceção da "Resiliência emocional", a macrocompetência "Abertura ao novo" tem paralelos com as competências da BNCC (Brasil, 2018), destacando a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico (IAS, 2020b).

A curiosidade desempenha um papel fundamental nas duas primeiras competências gerais da BNCC. Na primeira competência, os estudantes devem cultivar a curiosidade para valorizar o conhecimento existente e manter uma disposição constante para aprender. A segunda competência exige explicitamente a curiosidade, juntamente com o pensamento científico, crítico e criativo, para capacitar os estudantes a enfrentar desafios com soluções inventivas e perspicazes (IAS, 2020b, p. 17).

A imaginação criativa desempenha um papel significativo nas competências gerais 2 e 5 da BNCC. A competência geral 2, focada no pensamento científico, crítico e criativo, utiliza a imaginação criativa para explorar causas, hipóteses e encontrar soluções inovadoras para desafios. Na competência geral 5, relacionada à cultura digital e letramento computacional, a imaginação criativa é essencial para o uso de habilidades computacionais, incluindo a criação de tecnologias digitais para comunicação e disseminação de informações, promovendo a geração de conhecimento e abordagens inventivas na solução de problemas contemporâneos (IAS, 2020b, p. 18). A competência geral 3 da BNCC (Brasil, 2018) destaca a ativação do interesse artístico e seu papel fundamental na apreciação e participação em expressões artísticas e culturais, enriquecendo a experiência educacional (IAS, 2020b, p. 20).

A macrocompetência "Amabilidade," que abrange empatia, respeito e confiança, encontra-se intrinsecamente presente em várias competências gerais da BNCC (Brasil, 2018). A empatia é evidente nas competências 4, 7, 9 e 10, relacionadas a comunicação, argumentação, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania, sendo fundamental para compreender as necessidades e sentimentos dos outros. O respeito permeia as competências 1, 7, 9 e 10, que abordam conhecimento, argumentação, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania, promovendo a valorização do conhecimento histórico e a convivência respeitosa com diferentes perspectivas. Por sua vez, a confiança é mobilizada nas competências 9 e 10, relacionadas à empatia, diálogo, resolução de conflitos, cooperação, autonomia,

responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, sendo imprescindível para o envolvimento em diversas relações e situações (IAS, 2020c, pp. 21, 23, 25).

A autogestão é abordada na competência geral seis da BNCC (Brasil, 2018), englobando as competências socioemocionais de determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade. Essas habilidades estão relacionadas à capacidade de ser organizado, esforçado, estabelecer metas claras e alcançá-las de maneira ética, incentivando a autonomia e a tomada de decisões na vida pessoal, profissional e social. Além disso, a macrocompetência autogestão é contemplada na competência geral 10, que enfatiza a ação autônoma, responsável e ética, e nas competências gerais 1, 5 e 7, onde a responsabilidade socioemocional é evidente ao promover o conhecimento para a construção de uma sociedade justa e democrática, o uso ético das habilidades de comunicação e computacionais e o cuidado de si e dos outros (IAS, 2020d, p. 27).

As competências socioemocionais iniciativa social, assertividade e entusiasmo compõem a macrocompetência engajamento com os outros e estão perceptíveis na BNCC (Brasil, 2018). A iniciativa social reflete-se nas competências gerais 3, 4, 5 e 10, abordando conhecimento, comunicação, tecnologia, responsabilidade e cidadania, ao incentivar a partilha de experiências e conhecimentos, promovendo a responsabilidade e cidadania em uma sociedade diversa. A assertividade, por sua vez, é abordada na competência geral 6, relacionada ao projeto de vida e ao mundo do trabalho, bem como na competência geral 7, destacando argumentação e raciocínio crítico em apoio às escolhas adequadas e à defesa de ideias de forma eficaz e ética. O entusiasmo é evidente na competência geral 9, que enfatiza a empatia e a cooperação, onde a demonstração de entusiasmo e envolvimento são determinantes para manter o diálogo e o respeito nas interações com os outros (IAS, 2020a, pp. 20, 22, 23).

O apporte da BNCC (Brasil, 2018) para o currículo é substancial, particularmente quando se considera o desenvolvimento das competências socioemocionais na área de

Linguagens e suas Tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular de 2018 é um guia fundamental para a construção dos currículos, e isso é evidente quando se busca consolidar e expandir as aprendizagens definidas para o Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de garantir os direitos linguísticos das diversas comunidades e grupos sociais do Brasil, promovendo, assim, uma formação integral dos estudantes. Para atingir esse objetivo, a BNCC (2018) propõe que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam combinar conhecimentos desses componentes com dimensões socioemocionais em contextos de aprendizagem significativa e relevante (Brasil, 2018, p. 481).

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, especificamente no componente curricular Ciências do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) reforça o compromisso com a formação integral dos alunos, abrangendo o conhecimento científico e os aspectos socioemocionais. A área busca capacitar os estudantes a compreender, apreciar e cuidar de si, promovendo respeito à diversidade, além de agir com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação, utilizando os conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões em questões científico-tecnológicas, socioambientais e de saúde individual e coletiva, sempre guiados por princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários em prol do bem comum (Brasil, 2018, p. 321, 324). Essa ênfase na formação integral dos estudantes se alinha à abordagem anterior na BNCC (Brasil, 2018), que integra as dimensões socioemocionais com os conteúdos de ensino.

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, incluindo Geografia e História no Ensino Fundamental, embora as competências socioemocionais não sejam mencionadas explicitamente, há uma clara preocupação com o desenvolvimento dessas competências no contexto social. O ensino dessas disciplinas não visa apenas aprofundar a compreensão do mundo, mas também capacitar os alunos para uma participação responsável na sociedade.

Assim, as Ciências Humanas desempenham um papel importante na promoção da formação ética das novas gerações, incentivando valores como solidariedade, respeito aos direitos humanos e preocupação com as desigualdades sociais (Brasil, 2018, pp. 353-354). Nessa área, é fundamental que os alunos expressem seus sentimentos, crenças e dúvidas em relação a si mesmos, aos outros e às diferentes culturas, utilizando as ferramentas de investigação das Ciências Humanas (Brasil, 2018, p. 357).

A BNCC destaca a importância das competências socioemocionais no Ensino Religioso, visando à construção de valores, princípios éticos e cidadania pelos alunos. A disciplina busca combater preconceitos, intolerância e exclusão, promovendo uma sociedade inclusiva e diversa por meio do diálogo intercultural (Brasil, 2018, p. 436). Assim, o Ensino Religioso fomenta habilidades socioemocionais, como empatia, respeito, compreensão e diálogo construtivo, contribuindo para a convivência harmoniosa e a formação de cidadãos éticos e socialmente conscientes.

Nas áreas de Linguagens e Ciências da Natureza, as competências socioemocionais são mais explícitas, enquanto em Ciências Humanas e Ensino Religioso, são abordadas de forma mais voltada para aspectos sociais. Na área de Matemática, a relação entre o cognitivo e o socioemocional não é explicitamente mencionada na BNCC. No entanto, é uma obrigatoriedade legal que todos os componentes curriculares desenvolvam competências socioemocionais, fortalecendo a conexão com as competências cognitivas. Assim, os currículos precisam inovar, estabelecendo matrizes de competências que integrem o cognitivo e o socioemocional de forma eficaz (Zortéa et al., 2020, p. 23).

Cristóvão (2022) propõe abordagens curriculares abertas e enriquecidas com métodos para melhorar o ensino, sem necessariamente introduzir um novo currículo (p. 160). No entanto, é importante considerar que a fragmentação do currículo, alertada por Morin (2000), pode levar à perda da compreensão global do conhecimento e dificultar a abordagem de

questões complexas na sociedade contemporânea. Morin defende uma abordagem integrada e transdisciplinar que permita aos estudantes compreender as interações entre diferentes campos do conhecimento, promovendo uma visão mais completa da realidade. Apesar da falta de integração das competências socioemocionais entre as áreas do conhecimento, Abed (2022) destaca a importância da cooperação entre diferentes esferas governamentais, com impacto positivo na qualidade da Educação Básica ao destacar que:

[...] ser alinhadas políticas e ações, nos âmbitos federal, estadual e municipal, em relação à formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas de educação para a adequação de seus currículos escolares no que diz respeito aos conteúdos educacionais e processos de avaliação. (p. 35)

No âmbito da Educação Básica, é inegável que o alinhamento entre políticas educacionais e ações concretas desempenha um papel preponderante na construção de um sistema de ensino eficiente e abrangente. Como exemplo, tem-se o Documento Curricular do Estado do Espírito Santo que objetivou “desenvolver as habilidades previstas nos conteúdos, como aprendizado, criatividade, memória e pensamento crítico, bem como contemplou-se a necessidade de trabalhar as competências socioemocionais com os discentes, evidenciando-se a importância do desenvolvimento de capacidades para lidar com as emoções” (Zortéa et al., 2020, p. 26). A estratégia de elaboração do currículo, uma exigência legal, é que vai delinear a educação das Redes de ensino e servirá de base para os planejamentos.

### ***Estratégia de formação profissional***

Investir na formação dos profissionais da educação em competências socioemocionais é uma estratégia primordial que precede o desenvolvimento educacional. Nesse contexto, é essencial promover a capacitação dos educadores, bem como garantir o suporte aos sistemas de ensino, visando a adaptação eficaz dos currículos escolares e o fortalecimento dos processos de avaliação. O alinhamento entre as políticas educacionais e as ações práticas, conforme sugerido

por Abed (2022), é um fator fundamental para a efetiva implementação da BNCC (2018), permitindo o crescimento abrangente dos alunos durante sua trajetória educacional. Essa abordagem estratégica é essencial para proporcionar uma educação intencional que atenda às necessidades emocionais e sociais dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI.

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 de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus alunos e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes. (Abed, 2014 citada por Cerce & Brito, 2022, p. 10)

Conforme destacado por Cristóvão (2022), a formação e desenvolvimento profissional dos professores desempenham um papel vital na implementação de mudanças na educação. O autor exemplifica que, para alcançar a "Aprendizagem para o bem-estar", foi implementado um plano de formação denominado "Mediadores para o Bem-Estar". Esse plano visou capacitar os professores para facilitar o desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo a abordagem de currículos abertos, aprendizagem baseada em problemas e projetos.

Com esta formação, buscou-se fortalecer as competências socioemocionais dos alunos, incentivando o trabalho colaborativo, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, resolução de problemas e criatividade. Os professores também receberam técnicas de relaxamento para promover o bem-estar em suas salas de aula. O componente de Tecnologia envolveu ações de formação tanto a nível nacional quanto internacional, além de suporte técnico presencial e remoto ao longo de quatro anos letivos (Cristóvão, 2022, p. 162).

Cerce & Brito (2022) acrescentam à discussão a necessidade de se adotar uma estratégia de formação com “um olhar crítico para as razões de aprender o que se aprende e às razões de aprender da forma com que se aprende, ou seja, dar sentido e significado ao que é ensinado e à forma como é ensinado” (p. 9). Considerando que os professores desempenham um papel fundamental na interação direta com os alunos, é essencial que não apenas dominem conhecimentos sobre competências socioemocionais, mas também se compreendam como seres completos. Além de possuírem os conhecimentos acadêmicos necessários para o ensino, devem ser capazes de envolver os alunos, gerenciar o progresso das aprendizagens e colaborar em equipe (Cerce & Brito, 2022, p. 10). Nesse sentido, é fundamental desenvolver competências gerais docentes para a formação de professores, como proposta na BNCC, para:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BNC - Formação, competência geral docente nº 9, p.13, 2019 citado por IAS, 2020c, p. 10)

Lyle (2022b) apresenta uma proposta de formação e desenvolvimento profissional centrada no aprimoramento das competências socioemocionais. Essa metodologia se baseia na organização de módulos, fundamentados na aprendizagem ativa e na abordagem de problemas ou situações escolares, culminando na elaboração de soluções. A autora disponibiliza um repositório de recursos e ferramentas práticas para facilitar o processo.

O programa de formação de Lyle (2022b) abrange quatro módulos, cada um com objetivos específicos. O primeiro módulo visa compreender o conceito de competências e habilidades socioemocionais, analisar a eficácia de práticas e programas, explicar os processos de aprendizagem socioemocional e explorar a relação entre a BNCC (2018) e o

desenvolvimento socioemocional. O segundo módulo concentra-se em entender o perfil dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, identificar elementos-chave das interações nessa etapa e planejar estratégias socioemocionais direcionadas aos anos finais.

O terceiro módulo aborda a avaliação do papel do facilitador no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, o planejamento de estratégias para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a implementação de metodologias ativas nesse contexto e a preparação de avaliações e acompanhamento do desenvolvimento socioemocional. O quarto módulo explora estratégias metodológicas extraclasse para o desenvolvimento socioemocional, a identificação de pontos fortes e áreas de aprimoramento na relação entre escola e família, a integração de estratégias socioemocionais às aulas regulares e a identificação de espaços não convencionais para o desenvolvimento socioemocional.

Neste programa de formação, Lyle (2022b) não apresenta as estratégias porque eles são produzidos durante a formação a partir de situações problemas e utiliza as rubricas de autoavaliação como principal ferramenta de avaliação do programa.

### ***Estratégia de definição do formato***

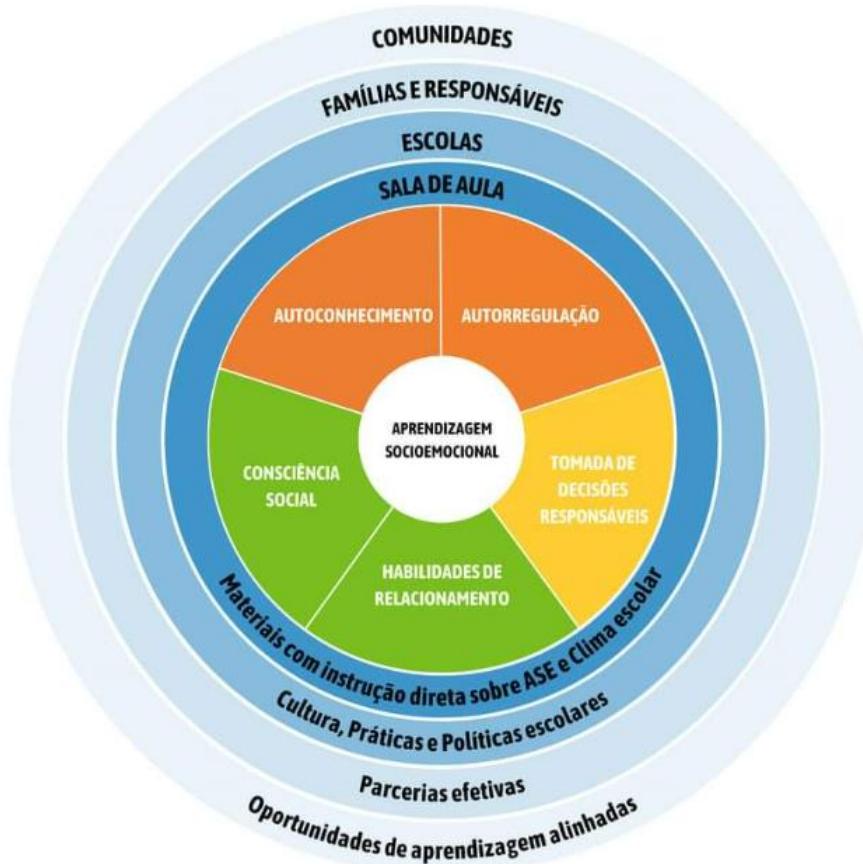
A estratégia de definição do formato de implementação das competências socioemocionais a ser utilizado pela rede de ensino desempenha um papel fundamental no planejamento educacional, uma vez que não existe uma abordagem única para desenvolver essas competências nos alunos, mas um conjunto de práticas e métodos que podem variar amplamente de acordo com as necessidades da escola, dos estudantes e do contexto educacional.

Uma contribuição significativa para essa discussão é a "Roda CASEL" (CASEL, 2020). O CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) é uma referência destacada no campo da aprendizagem social e emocional, conhecida como SEL (*Social Emotional Learning*). A Figura 1, uma estrutura que oferece um modelo abrangente que orienta

a seleção de estratégias e abordagens na implementação das competências socioemocionais, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

**Figura 1**

*Figura 1. Roda CASEL*



Nota. A Roda CASEL é uma estrutura organizacional para cultivar as CSE.

No centro da estrutura encontram-se as cinco competências sociais e emocionais essenciais – áreas amplas e inter-relacionadas que apoiam a aprendizagem e o desenvolvimento utilizadas pelo CASEL (2020). Em torno deles estão a sala de aula, a escola, famílias e responsáveis e comunidades que são quatro cenários-chave onde os alunos vivem e crescem. As parcerias escola-família-comunidade coordenam as práticas do SEL e estabelecem ambientes de aprendizagem equitativos em todos esses contextos (CASEL, 2020).

Pesquisas mostram que as competências socioemocionais podem ser aprimoradas com diversas abordagens baseadas em sala de aula, tais como: (a) instrução direta por meio

da qual habilidades e atitudes socioemocionais são ensinadas e praticadas de maneira desenvolvimental, contextual e culturalmente responsiva; (b) práticas de ensino, como aprendizagem cooperativa e aprendizagem baseada em projetos; e (c) integração da ASE com o currículo acadêmico, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Saúde e Artes Cênicas. (CASEL, 2020)

Lima (2022) localizou produções em que se pode verificar “criação de disciplina obrigatória”, “oficinas”, “criação do espaço de socialização” com metodologias ativas, “trabalhos de simulação realística da prática” utilizadas para desenvolver competências socioemocionais. A autora também encontrou um destaque para neurociências relacionadas às competências. Trazendo as orientações e os formatos de desenvolvimento de competências socioemocionais de Lima (2022) e do CASEL (2020) para o contexto em estudo, tem-se como possibilidades de formato a criação de um componente curricular, aprendizagem baseada em projetos e formato integrado ao Currículo acadêmico

**Formato de componente curricular.** A criação de um componente curricular específico para desenvolver as competências socioemocionais é uma opção de formato. O governo brasileiro preparou documentos para auxiliar as escolas para a implementação de estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais nos anos finais do Ensino Fundamental. Em Gov.br (2022) são apresentadas estratégias com objetivo de “contribuir para a diminuição do abandono escolar” considerado o “grande desafio dos anos finais”, bem como “apoiar as escolas na implementação da BNCC” e “apoiar as escolas na implementação do Projeto de Vida” dentre outros. Para atingir os objetivos supracitados, Gov.br (2022) propõe ênfase nas competências socioemocionais apontando as competências que mais se adequam a cada ano escolar em acordo com as competências gerais da BNCC como descrito na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Tabela 1. Competências socioemocionais por ano escolar*

Anos finais do Ensino Fundamental	Competências socioemocionais	BNCC
6º ano	Autoconhecimento e autorregulação	Autoconhecimento e autocuidado
7º e 8º ano	Habilidades de relacionamento e consciência social	Empatia e cooperação; Comunicação
9º ano	Tomada de decisões responsáveis	Responsabilidade e cidadania; Trabalho e projeto de vida

*Nota.* Fonte: Gov.br (2022)

No Menu socioemocional, Gov.br (2022) apresenta recomendação, evidências que apoiam, vantagens e desafios nas dimensões facilitação das atividades, formação do grupo, local, momento e periodicidade. As escolas ou Redes de ensino podem fazer escolhas e montar sua estratégia de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em Gov.br (2022) são propostos quatro modelos de implementação das competências socioemocionais na escola. O modelo 1 é para escola regular: o tempo é de uma aula no turno regular; ofertado para turma toda; uma vez por semana durante o ano todo; com mediação por professor; usa diversos espaços escolares. O modelo 2 também para escola regular: o tempo de duração de duas aulas no contraturno; ofertado para turma toda; uma vez por semana durante o ano todo; mediação por facilitador externo; usa diversos espaços escolares.

O modelo 3 para escola de tempo integral: tempo de duas aulas no turno escolar; uma vez por semana durante o ano todo; ofertado para turma toda; mediação por professor; uso de diversos espaços escolares. O modelo 4 para escola de tempo integral: tempo de uma aula no turno escolar; duas vezes na semana durante o ano todo; para toda turma; mediação por professor; usa diversos espaços escolares. Após decidir o formato, é o momento para aplicação da estratégia por etapas. Os gestores escolares devem fortalecer a base teórica sobre as

estratégias, selecionar o mediador que continuam o processo e realizam as atividades com os estudantes (Gov.br, 2022).

**Formato de projeto.** A aprendizagem baseada em projeto é outro formato possível. Os projetos são um formato intermediário porque não altera a matriz curricular criando um novo componente, nem a aprendizagem socioemocional fica totalmente integrada nos componentes existentes. Um exemplo de projeto vem de Portugal, Marchante e Coelho (2021) apresentam o Projeto Atitude Positiva 3º ciclo descrevendo o processo de formação, a metodologia de avaliação e a forma de controlar fidelidade de implementação. Trata-se de um projeto: desenvolvido pelo Académico de Torres Vedras no concelho de Torres Vedras há 17 anos e há três anos no concelho do Cadaval. Caracteriza-se por ser um projeto de prevenção com enfoque na promoção de competências socioemocionais cujos principais objetivos são a promoção de estilos de vida saudáveis, a prevenção de comportamentos de risco e promover integração escolar. Todos estes objetivos são promovidos através do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. (p. 462)

No Brasil existem vários institutos e empresas que auxiliam as escolas e redes de ensino a implementar o desenvolvimento de competências socioemocionais. Cerce e Brito (2022) destacam o IAS – Instituto Ayrton Senna que desenvolve um trabalho com o objetivo de “promover o desenvolvimento do ser humano por completo, preparando-o para a vida no século XXI” (p. 12). Para atingir este objetivo, o IAS trabalha as competências socioemocionais em cinco grandes grupos:

- 1- Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico); 2- Amabilidade (empatia, respeito e confiança); 3- Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo); 4- Resiliência emocional (tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança) e 5- Autogestão

(determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade). (IAS, 2020 citado por Cerce & Brito, 2022, p. 12)

Na organização do IAS, os cinco grupos são cinco macrocompetências que são formadas por dezessete competências estruturantes que ao mesmo tempo explicam e ajudam no processo de desenvolvimento.

**Formato de desenvolvimento integrado ao currículo.** O formato integrado ao currículo acadêmico é uma possibilidade. Os estudos de Goleman (2011) apresentam estratégias de educação socioemocional dentre as quais se destaca “Alfabetização emocional disfarçada”. O autor defende que:

Com o currículo já assoberbado por uma proliferação de novas disciplinas e programas, alguns professores que comprehensivelmente se sentem sobrecarregados resistem a dedicar tempo extra do básico para mais um curso. Assim, uma nova estratégia de educação emocional não é criar uma nova classe, mas fundir lições sobre sentimentos e relacionamentos com as outras matérias. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, saúde, ciência, estudos sociais e também com outras disciplinas-padrão. (p. 444)

Todos os componentes curriculares têm o potencial de desenvolver competências socioemocionais de forma integrada. Como exemplo desta possibilidade de integração ao currículo existente, tem-se o componente curricular Ensino Religioso.

O Ensino Religioso como componente curricular na educação brasileira, também está comprometido com esse desafio, visto que seus objetivos, habilidades e competências preconizados na BNCC prezam pela valorização da vida, pelo respeito aos Direitos Humanos, pelo reconhecimento das diferentes formas de expressão cultural, pela propositura de uma cultura do diálogo e de paz. (Ferreira & Brandenburg, 2019 citados por Zortéa et al., 2020, p. 25)

Nesse sentido, o Ensino Religioso pode ser um espaço de reflexão e aprendizado que transcende as barreiras religiosas e culturais, promovendo a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças. É importante que os educadores, os alunos e as comunidades escolares estejam cientes desse potencial do Ensino Religioso e trabalhem em conjunto para assegurar que ele cumpra sua missão.

### ***Estratégia de imersão no contexto***

Assim como o contexto é um princípio importante para Morin (2000), o contexto escolar também é de suma importância para desenvolver competências socioemocionais, porque ele envolve elementos internos e externos à escola. Recomenda-se um planejamento que considere o contexto do aluno, saindo da sala de aula, para a escola, família e comunidade (CASEL, 2020), pois o desenvolvimento de “Competências socioemocionais são fundamentais para o sucesso a longo prazo dentro e fora da escola, por isso merece atenção cuidadosa, sustentada e em rede” (De Paoli et al., 2017 citado por Lyle, 2022a, p. 119).

Planejar imergindo no contexto significa reconhecer que este contexto interfere no processo ensino aprendizagem. Princípios da educação presentes na BNCC como a equidade e o protagonismo são desenvolvidos quando se considera o estudante como um ser que faz parte de um contexto. O planejamento para favorecer essa educação envolve “O desejo por uma educação com equidade, protagonizada pelos estudantes deve considerar que o contexto e o ambiente onde os estudantes vivem não podem ser dissociados de seu processo de desenvolvimento acadêmico, social e emocional” (CASEL, 2015 citado por Lyle. 2022a, p. 93). O planejamento do desenvolvimento das competências socioemocionais deve ter em conta os elementos que integram o contexto do aluno e com eles estabelecer parcerias. “Quando escolas e famílias formam parcerias genuínas, eficientes, comprometidas, elas podem construir conexões verdadeiras que reforçam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes [...]. Os

parceiros da comunidade muitas vezes oferecem ambientes seguros e ricos em desenvolvimento para aprendizagem” (CASEL, 2020).

CASEL (2020) pontua ainda que parcerias harmoniosas com a comunidade levam a tomada de decisão conjunta em que a equipe escolar e os parceiros da comunidade concordam sobre pontos importantes como idiomas, estratégias e comunicações relacionadas aos esforços e iniciativas da SEL, incluindo o tempo após a escola. Mesmo porque, como argumenta Lyle (2022a), “Competências socioemocionais permeiam contextos escolares, familiares e comunitários, o que significa que este tema precisa ser abordado em todos os grupos que se relacionam com os estudantes e com a escola” (p.122). Em relação à parceria escola com a família as pesquisas sugerem que:

os programas socioemocionais são mais eficazes quando se estendem para o lar. Do mesmo modo, as famílias têm maior chance de formar parcerias com escolas quando estas refletem suas próprias experiências. Escola ajuda a família a entender sobre desenvolvimento infantil. Família ajuda a escola a compreender as origens e culturas familiares. Escola convida a família para realizar trabalho voluntário na escola. Família informa e apoia a escola em seu trabalho. (Lyle, 2022a, p. 121)

Esta relação de troca e benefício mútuo é que sustenta e fundamenta a relação entre os parceiros. São várias as vantagens de parcerias autênticas com as famílias. Segundo CASEL (2020), as famílias e a equipe escolar têm oportunidades contínuas e significativas de construir relacionamentos e colaborar para apoiar o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de um aluno. A parceria entre escola, família e comunidade objetiva “promover equidade e excelência educacional, ajudando a empoderar crianças, jovens e adultos e a reduzir desigualdades, contribuindo para a construção de comunidades mais justas, seguras e saudáveis” (Prefeitura de Porto Alegre – SMTCA – Sistema de Gestão de Parcerias citado por Lyle. 2022a, 94). Enfatiza-se a importância desta discussão fazer parte do planejamento.

*Estratégia de configuração do ambiente*

O planejamento deve considerar o ambiente em que se vai desenvolver as competências socioemocionais. CASEL (2020) considera que esta é uma estratégia a ser observada e que o ambiente é amplo devendo envolver toda a comunidade não só a sala de aula. Para ele, quando a escola pretende desenvolver o *SEL*, deve envolver toda a comunidade escolar na criação de ambientes de aprendizagem cuidadosos, motivadores e equitativos que promovam o crescimento social, emocional e acadêmico dos estudantes. Lyle (2022a) propõe que se pense no ambiente acolhedor para o estudante. Para isto apresenta dicas gerais de acolhimento dos estudantes refletidas em uma postura em que o professor:

esteja aberto ao diálogo, crie espaços coletivos de troca e partilha, entenda como o estudante se sente, demonstre preocupação genuína com os sentimentos dos estudantes, faça uma escuta ativa, evite julgamentos ou cobranças excessivas, mostre-se disponível para conversas individuais, exerçite a empatia. (p. 100)

Pode-se afirmar, então que Lyle (2022a) e CASEL (2020) concordam que o processo de desenvolvimento de competências socioemocionais é mais eficaz quando acontece em ambientes estimulantes e seguros. A escola deve ser um ambiente em que as pessoas se sintam envolvidas respeitadas e apoiadas, um ambiente caracterizado por relacionamentos positivos e afetuosos entre estudantes e professores. CASEL (2020) apresenta indicadores de estratégias de planejamento voltados para mostrar possibilidades eficazes de tornar o ambiente acolhedor.

Clima de apoio na escola e na sala de aula: os ambientes educacionais na escola e na sala de aula são reconfortantes, culturalmente inclusivos e focados em promover relacionamentos e comunidades. Ênfase no SEL para Adultos: os funcionários têm oportunidades constantes de cultivar sua própria competência social, emocional e cultural, colaborar uns com os outros, estabelecer relações de confiança e manter uma

comunidade forte. Disciplina positiva: as políticas e práticas disciplinares são instrutivas, reparadoras, apropriadas ao desenvolvimento e igualmente aplicadas. suportes acadêmicos e comportamentais.

CASEL (2020) ressalta a importância de criar um ambiente escolar que seja inclusivo, centrado nas necessidades dos alunos e que promova o desenvolvimento tanto dos estudantes quanto dos funcionários. É um lembrete de que o sucesso educacional vai além das salas de aula e envolve a criação de comunidades educacionais saudáveis e solidárias.

### ***Estratégia de elaboração do plano de ensino***

A estratégia de elaboração de um plano de ensino que abarque o desenvolvimento de competências socioemocionais é uma abordagem que requer a integração de diversos elementos essenciais. Envolve a interdisciplinaridade, a reflexão sobre princípios didáticos fundamentais e a estruturação do documento com base nos componentes do modelo SAFE (*Social and Emotional Learning Framework*). Esta abordagem é resultado de um consenso entre teóricos da área e busca proporcionar um conjunto harmonizado de ações no contexto educacional.

**Interdisciplinaridade.** A estratégia de interdisciplinaridade na elaboração do plano de desenvolvimento de competências socioemocionais é uma estratégia promovida em conjunto pelos professores. Não se está propondo mudanças radicais no currículo, mas uma mudança de postura em que o planejamento seja feito de forma alinhada com os professores compartilhando objetivos e estratégias para atingir metas. A interdisciplinaridade é uma estratégia que proporciona uma abordagem unificada no desenvolvimento das competências socioemocionais. A interdisciplinaridade, conforme afirmado por Bonato et al. (2012, citados por Silva & Cardoso, 2022):

[...] não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um

determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista [...] A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. (p. 417)

Ao adotar a interdisciplinaridade, o professor pode criar “experiências concretas e diversificadas que unem as disciplinas, exemplos práticos da vida cotidiana, incorporação de vivências conectadas a diferentes saberes, uso do aprendizado em diferentes situações” (Lyle, 2022a, p. 114).

O elemento essencial no planejamento interdisciplinar é o desejo de encontrar um caminho e a disposição para percorrê-lo. Isso é uma questão de atitude por parte dos professores. Como observado por Fazenda (2011, citado por Lyle, 2022a) “A atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos para aperfeiçoar a prática docente” (p. 114).

**Pontos de reflexão.** Os pontos de reflexão são compostos por condições, princípios didáticos e elementos estruturais necessários na elaboração do planejamento. Os critérios recomendados para se elaborar o planejamento necessário do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola são a contextualização, o foco, a flexibilidade, a coerência e a potência do que se pretende desenvolver. O Desenvolvimento das competências socioemocionais na escola para o desenvolvimento dos estudantes (2020 citado por Lyle, 2022a), ao considerar cuidadosamente diversos aspectos do planejamento, recomendam que, além do que já foi tratado sobre o contexto, a contextualização requer que o professor “Questione se os conceitos e práticas se articulam com o momento e contexto social” (p. 97). Isso envolve a análise de como os conceitos e práticas propostos se relacionam com o ambiente social em que a escola está inserida, bem como a capacidade de atender às necessidades específicas dos estudantes.

Um segundo aspecto fundamental é a definição de um foco claro. Isso requer que se tenha clareza sobre os princípios, objetivos e diretrizes que guiarão o trabalho com as competências socioemocionais, evitando abordagens dispersas e desalinhadas. Para tanto, é necessário que o professor “Questione se você tem clareza dos princípios, objetivos e caminhos que deverão nortear o trabalho com as competências socioemocionais”. A flexibilidade requer que o professor “Questione se você está pensando em diferentes abordagens e ferramentas que expandem o desenvolvimento do estudante”. É preciso estar disposto a adaptar estratégias de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem dos estudantes, promovendo uma abordagem personalizada e eficaz (Lyle, 2022a).

A coerência ao planejar é necessária. Isso requer uma avaliação cuidadosa para assegurar que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos globais da escola, resultando em um desenvolvimento das competências socioemocionais mais eficaz e integrado. Por fim, é fundamental reconhecer e valorizar a potência dos estudantes. Isso significa não apenas encorajar, mas incorporar a participação ativa dos estudantes no processo educacional, permitindo que compartilhem suas perspectivas, opiniões e contribuições.

Quanto aos princípios didáticos, é necessário refletir que as competências socioemocionais devem ser trabalhadas nas dimensões individual e coletiva, independente do componente curricular, tendo como base a forma de construção do planejamento para inclusão de desenvolvimento de competências socioemocionais que envolve considerar a sistematicidade, a abordagem sequenciada e a regularidade do que se pretende realizar.

De acordo com Lyle (2022a), a sistematicidade implica na aplicação de atividades e estratégias de forma deliberada e planejada. A abordagem sequenciada envolve a apresentação do conteúdo de maneira progressiva, partindo das habilidades mais simples para as mais complexas, do conhecimento mais básico para o mais avançado, e com um aumento gradual do grau de complexidade dos desafios propostos. A regularidade, por sua vez, requer um trabalho

“contínuo e planejado, integrando as competências socioemocionais no currículo, planejamento e rotina dos educadores, independentemente de se encaixar na temática da semana ou devido a necessidades específicas da escola” (p. 96).

Em relação a parte estrutural do plano, observa-se ainda, a orientação direta da aprendizagem socioemocional de qualidade que possui quatro elementos formando a sigla SAFE: sequenciado, ativo, focado e explícito.

Sequenciado – segue um conjunto coordenado de abordagens para promover o desenvolvimento de competências; Ativo – enfatiza formas ativas de aprendizagem para ajudar os alunos a praticarem e dominarem novas habilidades; Focado – implementa um currículo que trabalha intencionalmente o desenvolvimento de competências socioemocionais; Explícito – define e direciona habilidades, atitudes e conhecimentos específicos. CASEL (2020)

Esses elementos estruturais fornecem um guia para educadores que desejam criar planejamentos de desenvolvimento de competências socioemocionais eficazes e baseados em princípios sólidos, visto que o planejamento sequenciado se refere à organização estruturada e progressiva das atividades de aprendizagem, garantindo que cada etapa construa sobre a anterior. O ativo enfatiza a participação dos alunos em atividades práticas, promovendo a aplicação direta e experiencial das competências socioemocionais. O focado implica a implementação de um currículo deliberadamente orientado ao desenvolvimento dessas competências, assegurando que os objetivos sejam trabalhados de maneira sistemática. Finalmente, a abordagem explícita envolve a definição clara e a comunicação dos objetivos de aprendizagem, detalhando as habilidades, atitudes e conhecimentos específicos a serem desenvolvidos.

**Estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais**

Os estudos destacam a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais, embora haja variações nas terminologias usadas por diferentes teóricos. É fundamental que os educadores sejam capazes de identificar as estratégias que permitam o desenvolvimento dessas competências nos alunos. Neste contexto, a implementação de metodologias ativas na educação, como “aprendizagem entre times, sala de aula invertida, protagonismo do estudante, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos” (Lyle, 2022a, p. 112), é apontada como uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento socioemocional.

Cristóvão (2022) destaca dois aspectos importantes a serem considerados para a escolha da estratégia de execução. Primeiro, “[...] as escolas precisam de se desenvolver e de se adaptarem à mudança, à capacidade de desenvolver mudanças educativas e inovar passa, em larga medida, pelo comprometimento do professor” (Cardoso, 2014; Sebarroja, 2001; Fullan e Hargreaves, 1996, 2000; Thurler, 1994 citados por Cristóvão, 2022, p. 159). E concomitante a isto, promover o bem estar no desenvolvimento das crianças e jovens, combinando conhecimento, tecnologia, competências socioemocionais, atitudes e valores.

Um aspecto relevante mencionado por Carneiro & Lopes (2020) é o uso da tecnologia que “é outro meio pelo qual os professores podem estimular o protagonismo e autonomia dos alunos em adquirir novos conhecimentos e habilidades” (p. 2) como um meio adicional para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Através de plataformas educacionais interativas, jogos educativos, aplicativos de aprendizagem e ambientes virtuais de colaboração, os professores podem estimular o protagonismo e a autonomia dos alunos. A tecnologia também pode proporcionar oportunidades para a prática de habilidades socioemocionais em contextos virtuais, promovendo a adaptação às demandas da sociedade contemporânea cada vez mais conectada.

O conhecimento acerca das estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais será abordado nesta pesquisa, seguindo a proposta adotada pelo IAS, que organiza as macrocompetências em abertura ao novo, autogestão, resiliência emocional, amabilidade e engajamento com os outros. Essas macrocompetências estão alinhadas com os domínios da Inteligência Emocional de Goleman (2011) e servirão como indicadores de confiabilidade dos resultados produzidos.

#### ***Estratégias de desenvolvimento da abertura ao novo***

No âmbito educacional, a macrocompetência "Abertura ao Novo" representa uma habilidade essencial para alunos e educadores que almejam uma educação transformadora e relevante em um mundo em constante mudança. A capacidade de adaptar-se e abraçar novas ideias e tecnologias torna-se cada vez mais indispensável para o sucesso acadêmico e a preparação dos jovens para os desafios do futuro. Esta macrocompetência possui como diferencial o fato de que “A abertura ao novo relaciona-se ao maior engajamento para promover oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de competências cognitivas” (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; DeYoung et al., 2014; Wainwright et al., 2008; Williams et al., 2013 citados por IAS, 2020b, p. 8).

IAS (2020b) destaca a importância da abertura ao novo como uma competência elementar no contexto escolar, enfatizando a curiosidade, o interesse artístico e a imaginação criativa como habilidades fundamentais a serem desenvolvidas entre os estudantes. Para cultivar essas competências no ambiente escolar, é essencial que os estudantes participem ativamente de atividades que os envolvam na apreciação, exploração e produção de conhecimentos e expressões artísticas variados.

Desenvolver a abertura ao novo exige a construção de espaços legítimos para a experimentação e para a instalação de uma cultura de ensino onde o erro não somente

‘faz parte do processo’ como é elemento central da aprendizagem e criação. (IAS, 2020b, p. 14)

Para promover esse desenvolvimento da abertura ao novo, é necessário engajar os estudantes em atividades que permitam essa aprendizagem e criação com estratégias diversas. Além disso, ressalta-se a necessidade de construir espaços autênticos de experimentação e instaurar uma cultura educacional onde o erro é acolhido como parte integral do processo de aprendizagem e criação, fomentando, assim, a busca contínua por inovação e aprendizado. O emprego de estratégias para desenvolver a abertura ao novo pode transformar a experiência educacional, criando oportunidades de crescimento e oportunizando descobertas que nutrem a paixão pelo aprendizado ao longo da vida.

Ao analisar o papel da criatividade, da curiosidade e do pensamento crítico no processo de aprendizagem, busca-se capacitar as instituições educacionais a criar ambientes estimulantes e inspiradores, onde a busca pelo conhecimento e a experimentação são incentivadas, preparando assim os alunos para se tornarem cidadãos confiantes e preparados para enfrentar os desafios do século XXI. A curiosidade para aprender requer atitude do professor mediador.

Mobilizar conhecimentos prévios é um bom passo inicial para cultivar o interesse dos estudantes e estimular a curiosidade para aprender sobre algo. Para isso, adote estratégias como: sistematizar esses conhecimentos junto com a turma, valorizá-los, identificar “lacunas” e explicitar quais serão os pontos de aprofundamento [...]. (IAS, 2020b, p. 14)

As estratégias e práticas inovadoras que podem ser adotadas pelas escolas para cultivar a abertura ao novo em seus estudantes e professores nos anos finais do Ensino Fundamental devem, segundo IAS (2020b), orientar os estudantes “[...] com informações, dicas de fontes de pesquisa e sugestões de métodos, com vistas a incentivar o aprender a pesquisar e aprender a

estudar” (p. 17). O papel do professor neste processo é orientar e estimular os estudantes ao longo de suas trajetórias de aprender a conhecer, Delors (2010), em direção à autonomia.

A estratégia sugerida pelo IAS (2020b) para desenvolver a imaginação criativa é “Estimular o pensamento divergente [...] Abrir a possibilidade para se explorar diferentes caminhos é uma forma de se estimular a criatividade” (p. 17). Como estratégias para desenvolver a imaginação criativa o IAS (2020b) sugere a “‘chuva de ideias’ (brainstorming) e o ‘estacionamento de ideias’ quando se vivencia um processo que demanda criação, imaginação e inovação” (p. 17). O Instituto sugere ainda: “Utilizar metodologias como estudo de caso ou a resolução de problemas, a partir da aprendizagem por projetos, permite que haja tempo e espaço para o levantamento de ideias, testagem e desenvolvimento criativo do pensamento/projeto/produto” (p. 18).

Nos anos finais do Ensino Fundamental o IAS (2020b) sugere que os estudantes sejam convidados a participar “em times como ‘designers’. A participação articulada e colaborativa dos estudantes para resolver situações-problema complexas possibilita a organização de um plano de ação cuja realização amplia a gama de possibilidades de ideias e inovações, [... ]” (p. 18). Quanto às estratégias para desenvolver o interesse artístico nos anos finais do Ensino Fundamental direcionam para que o professor:

[...] parta de uma temática específica do componente curricular e solicite que os estudantes expressem, por meio de diversas linguagens artísticas, o que já sabem sobre o assunto ou os conhecimentos que desenvolveram no decorrer das aulas. Para isso, a turma pode, por exemplo, criar uma dramatização, elaborar uma coreografia, escrever e recitar um poema ou um rap, ou realizar uma instalação com artes visuais. (IAS, 2020b, p. 20)

De modo geral, a Abertura ao novo pode ser estimulada com nova rotina que proporciona novas experiências, com a utilização de jogos como o jogo da improvisação cujo

“desafio do jogo é mudar de perspectiva, desafiar o que já parece dado e deixar as ideias correrem sem limites, improvisando novas possibilidades criativas para os objetos” (IAS, 2020b, p. 11). A ideia é promover alternativas que estimulem o interesse artístico e não limitem a expressão apenas ao registro escrito. Portanto, o cuidado não deve se restringir ao conteúdo, mas também abranger a forma, permitindo a expressão de ideias e sentimentos de maneiras diversas.

Ramos Dantas et al. (2022) sinalizam que a corrida de orientação, se mostra eficaz no desempenho emocional dos estudantes. Os resultados com a corrida apontaram maiores médias com os perfis de abertura ao novo, amabilidade e conscienciosidade. Esta estratégia atende aos requisitos presentes na BNCC (Brasil, 2018) sobre o desenvolvimento emocional, como também atende a necessidade de práticas de aventura para a Educação Física. Os autores chegaram a esta conclusão após submeterem os alunos a uma experiência pedagógica na escola em que vivenciaram a corrida de orientação e logo após o término da corrida de orientação aplicaram o questionário *Big Five Inventory - BFI* (McCrae & John, 1992) para identificar a eficácia no desenvolvimento das competências socioemocionais.

### ***Estratégias de desenvolvimento da autogestão***

O desenvolvimento da macrocompetência "Autogestão" ocorre explorando a fundamental habilidade de conhecer e gerenciar nossas emoções de forma consciente e eficaz. Para Goleman (2011), "A recomendação de Sócrates — ‘Conhece-te a ti mesmo’ — é a pedra de toque da inteligência emocional: a consciência de nossos sentimentos no momento exato em que eles ocorrem" (p. 102). A célebre recomendação de Sócrates, "Conhece-te a ti mesmo" destaca a relevância de estar atento aos sentimentos, compreendendo-os no momento em que emergem.

As estratégias, que permitirão cultivar a autogestão, capacitando os estudantes a lidar com desafios emocionais, tomar decisões conscientes e nutrir um equilíbrio saudável entre a

mente e o coração, devem ser utilizadas pelo professor, pois esta competência se torna um poderoso instrumento para o autodesenvolvimento e o aprimoramento do bem-estar pessoal e interpessoal, refletindo positivamente em todas as esferas da vida. Para IAS (2020d), “Isso nos remete ao conceito de metacognição, ao qual a autogestão está relacionada, e que é muito importante para a potencialização da aprendizagem” (p. 16).

Os psicólogos falam de metacognição — um termo um pouco pesado — para referirem-se à consciência do processo de pensar, e metaestado de espírito para a consciência de nossas emoções. Eu prefiro o termo autoconsciência, no sentido de permanente atenção ao que estamos sentindo internamente. Nessa consciência auto-reflexiva, a mente observa e investiga o que está sendo vivenciado, incluindo as emoções. (Goleman, 2011, pp. 102-103)

Autoconsciência, em suma, significa estar “consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito” (Mayer & Salovey citados por Goleman, 2011, p. 103). As estratégias para desenvolver a autogestão requerem o trabalho com uma metodologia que permita o surgimento de conflitos e sua resolução. O professor pode trabalhar os aspectos cognitivos da resolução de problemas e também aspectos socioemocionais, tais como a determinação para agir no sentido de solucionar o problema proposto e a persistência para atingir objetivos, mesmo quando os resultados não se apresentem imediatamente. Além disso, quanto mais ativa for a participação do estudante, mais requerida será a sua capacidade de foco.

Belli & Manrique (2018) utilizaram a metodologia de “resolução de problemas” no ensino de Matemática. Segundo os autores o professor deve assumir “o papel de mediador do processo de aprendizagem e detentor de conhecimentos científicos acerca da aprendizagem socioemocional, capaz de desenvolver em si mesmo tais competências e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento delas em seus alunos” (172).

Os autores propõem a educação socioemocional em aulas de Matemática, podendo ser desenvolvida e ensinada em situações de resolução de problemas, propõem também incorporá-la na formação continuada dos professores. A educação socioemocional “aproxima as emoções, os sentimentos e as habilidades sociais da Matemática, ou seja, indica a relação da afetividade com a cognição em um contexto escolar” (Belli & Manrique, 2018, p. 186).

A estratégia de resolução de problemas por meio de atividade em grupo, segundo Belli & Manrique (2018), permitiu vivenciar e analisar “o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho” (p. 184), bem como estimulou nos alunos a reflexão “sobre suas ações, inibindo os fatores distratores e motivando a autodisciplina e o autocontrole sobre sua atenção, habilitando o controle inibitório” (p. 185). Os autores enfatizaram ainda que a estratégia proporcionou “a oportunidade de conversar com seus alunos sobre flexibilidade cognitiva e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais, como a amizade e a empatia” (p. 185).

Aprendizagem por projetos é outra metodologia através da qual os estudantes são estimulados a terem organização e determinação, durante o processo de desenvolvimento de um projeto. Nela podem ser inseridas conversas sobre a não desistência frente às dificuldades. Os projetos podem fazer com que o estudante se organize, seja determinado e cumpra o que se propõe. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o IAS sugere convidar os estudantes a:

[...] construirão seus trabalhos de forma colaborativa, aprendizagem colaborativa em times. Ensinar os estudantes a trabalhar em times em que o professor irá: acompanhar o trabalho da turma; estimular que exercitem a persistência nos momentos de frustração; mobilizar a organização, planejando e definindo quais são os papéis (gestão do tempo, registros de ideias, materiais etc.); mobilizar a responsabilidade ao estimular os alunos a cumprir compromissos e combinados para que os colegas sintam que podem contar com eles. (IAS, 2020d, p. 23)

O professor deve estimular e auxiliar os estudantes no processo de divisão de tarefas e na atribuição de responsabilidades, para que o grupo consiga alcançar coletivamente o objetivo final do projeto. Pode-se, portanto, trabalhar a aprendizagem colaborativa para desenvolver autogestão, sendo muito importante dividir tarefas e estabelecer prazos para que tudo se concretize. Importa observar que nesta metodologia nada acontece sem que alguém assuma as tarefas e tome para si a responsabilidade de realizá-las e se corresponibilize pela aprendizagem e desenvolvimento dos colegas (IAS, 2020d, p. 22).

### ***Estratégias de desenvolvimento da resiliência emocional***

A resiliência emocional emerge como um recurso psicológico, permitindo que os indivíduos enfrentem adversidades com maior estabilidade emocional e capacidade de adaptação, promovendo, assim, um bem-estar emocional e mental mais sólido e duradouro.

Conforme Goleman (2011), a resiliência emocional é uma ideia que remonta à Grécia antiga, tendo suas raízes em filósofos como Platão e Aristóteles. Ela pode ser compreendida como “a capacidade de manter o autocontrole, de suportar o turbilhão emocional, exercendo precaução e inteligência na condução da própria vida, buscando equilíbrio e sabedoria”. Goleman destaca que essa capacidade, frequentemente referida como 'temperantia', 'temperança' ou ' contenção de excessos', visa ao equilíbrio, e não à supressão das emoções (Goleman, 2011, p. 117).

Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem; pessoas colhidas nesses estados não absorvem eficientemente a informação nem a elaboram devidamente. [...]

Por outro lado, pensem no papel da motivação positiva — a reunião de sentimentos como entusiasmo e confiança na conquista de um objetivo. (Goleman, 2011, p.152)

Os benefícios da resiliência emocional são evidentes. “A resiliência emocional facilita o estabelecimento de relações sólidas e saudáveis com os estudantes, afeta os processos educacionais e o aprendizado” (Fried, 2011 Hargreaves, 2000; Sutton, 2004; Jennings &

Greenberg, 2009 citado por IAS, 2020e, p.8). Snyder (citado por Goleman, 2011) ressalta a importância da esperança: “Os alunos muito autoconfiantes estabelecem para si mesmos metas mais altas e sabem como se esforçar para atingi-las. Quando comparamos alunos de aptidão intelectual equivalente nos rendimentos acadêmicos, o que os distingue é a esperança” (p.164).

De acordo com Goleman (2011), sob a perspectiva da inteligência emocional, a esperança é definida como “a capacidade de não sucumbir perante a avassaladora ansiedade, atitudes derrotistas ou a depressão quando confrontados com desafios ou reviravoltas difíceis” (p. 164). Os professores devem executar estratégias para desenvolver a resiliência emocional, capacitando os estudantes a cultivar uma maior autocompreensão e autogestão emocional, fundamentais para enfrentar os desafios da vida de forma mais positiva e construtiva.

Segundo IAS (2020e), durante os anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes encontram-se em um momento de grande transformação, onde a infância cede lugar à adolescência. Embora se sintam capacitados para assumir algumas das responsabilidades típicas dessa fase, é natural que se sintam inseguros diante de outras novas demandas. O diálogo assume um papel fundamental nesse processo de transição, pois as relações sociais, proporcionam um ambiente propício para a troca de experiências, possibilitando a autorreflexão e o autoconhecimento. Nessa perspectiva, construir uma rede de apoio, na qual o estudante possa compartilhar suas inquietações, vulnerabilidades, conquistas e dificuldades, torna-se essencial para fomentar seu desenvolvimento socioemocional.

Dante deste contexto, o IAS (2020e) sugere a monitoria, com ênfase na versatilidade dos mentores, que podem ser de estudantes mais velhos, professores, funcionários ou gestores escolares, como uma estratégia para desenvolver a resiliência emocional, seguindo um processo estruturado que começa com a apresentação do objetivo da atividade, estimulando a problematização. Em seguida, estabelece-se um tempo para discussão e compartilhamento, finalizando com questionamentos sobre a autoconfiança. A orientação é preparar os

participantes para possíveis frustrações e explicar o processo de avaliação. Essa abordagem estruturada busca o desenvolvimento da resiliência emocional, capacitando os estudantes a enfrentar desafios com maior confiança e proporcionando um espaço coeso para discussões significativas, apoio prático e crescimento pessoal.

IAS (2020e) apresenta a estratégia “mapeando meus estressores e meus limites” em que é sugerido a construção de uma tabela, contendo “estressores, reações em meu corpo, ações, limites”. Além desses, o IAS apresenta a estratégia “meu kit de resiliência emocional” que orienta como lidar com as emoções (p. 11). Em sintonia com essas abordagens inovadoras para promover o bem-estar dos estudantes, Cristóvão (2022) também apresenta dois programas destinados ao desenvolvimento de competências socioemocionais: Programa de Literacia Emocional - ELP e Programa de Desenvolvimento do Pensamento Criativo – FLOW.

Programas em que o mediador (professor):

[...] geriu as dinâmicas grupais, a organização das metodologias ativas no programa FLOW, e processos de identificação, compreensão, e autorregulação emocional no programa ELP. Estas intervenções foram estendidas a todos os conteúdos curriculares e as famílias também foram envolvidas. [...] a componente socioemocional foi trabalhada sobretudo a partir do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Foi privilegiada a aprendizagem por experiência, que envolveu processos emocionais, cognitivos e metacognitivos, criativos e cinestésico-corporais. (pp. 161-162)

O teatro, como estratégia, é uma atividade extremamente valiosa quando se trata do desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes. Através da prática teatral, os estudantes têm a oportunidade de explorar uma série de aspectos que contribuem para o crescimento pessoal e social. Alguns autores apresentam evidências de como essas competências podem ser desenvolvidas por meio do mesmo treinamento baseado em drama,

como o *Drama Pedagogy Training* (DPT) (Celume et al., 2019a, 2020 citados por Celume & Zenasni, 2022).

Ao participar de peças teatrais, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de comunicação e expressão verbal e não verbal em que aprendem a articular suas falas com clareza, usar gestos adequados e controlar suas emoções ao interpretar diferentes personagens e situações. A experiência teatral ajuda a aumentar a autoconfiança dos estudantes, bem como aprimorar sua capacidade de se comunicar efetivamente com os outros. Além disso, o teatro oferece um espaço para os alunos explorarem diferentes perspectivas e se colocarem no lugar do outro. O teatro possibilita a compreensão das motivações e emoções dos personagens, estimulando a empatia e a compreensão das experiências humanas.

O trabalho em grupo também é uma parte essencial das atividades teatrais. Os alunos precisam cooperar com seus colegas de elenco, diretores e equipe técnica para criar uma apresentação bem-sucedida. Isso ajuda a desenvolver habilidades de colaboração, respeito e tolerância, uma vez que cada membro do grupo contribui com suas ideias e habilidades únicas.

Este estudo mostrou evidências de que as interações durante as sessões de treinamento estavam relacionadas principalmente à inteligência emocional e ToM. Esses foram os principais temas abordados durante a Formação em Pedagogia do Teatro, sendo consistente com a literatura que mostra um aprimoramento da ToM e da IE por meio do teatro. (Celume & Zenasni, 2022)

O teatro também permite que os alunos expressem suas emoções de forma saudável e segura. Interpretar personagens complexos e se envolver em histórias emocionais possibilita que eles explorem uma variedade de sentimentos e se conectem com suas próprias emoções de maneira mais profunda. A experiência teatral é uma oportunidade para que os alunos desenvolvam sua criatividade e imaginação. Ao criar e representar diferentes histórias e

personagens, eles expandem sua capacidade de pensar fora da caixa, encontrar soluções inovadoras e abraçar a diversidade de ideias.

Outro aspecto relevante do teatro é a capacidade de lidar com o fracasso e aprender com ele. Os ensaios e as apresentações permitem que os alunos experimentem a superação de desafios e obstáculos. Essa experiência de lidar com possíveis erros ou dificuldades ensina resiliência, persistência e a importância de aprender com os tropeços. Através da expressão artística, colaboração em grupo, autoconhecimento e empatia, o teatro enriquece a formação integral dos estudantes, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes, habilidosos e compassivos.

Outras estratégias que o professor pode empregar em sala de aula incluem o diálogo e jogos e brincadeiras que encorajem as crianças a expressar suas emoções. Tanto jogos competitivos quanto colaborativos, conforme apontado por Lyle (2022a), “favorecem o desenvolvimento das competências socioemocionais por possibilitarem o trabalho com as emoções de forma lúdica. Podem ser analógicos, como os jogos de tabuleiro, ou digitais, por meio do uso de tablets, celulares ou computadores” (p. 116). De acordo com a autora, essas estratégias são eficazes na promoção da comunicação, liderança, trabalho em equipe, resiliência, criatividade e regulação emocional.

De acordo com a descrição fornecida por CASEL (2020), "*Adventures Aboard the S.S. GRIN*" é um cativante jogo SEL online que se baseia em narrativas, permitindo que crianças aprendam ao auxiliar personagens animados a resolver diversos problemas interpessoais. Sendo uma plataforma baseada na *Web*, os alunos têm a facilidade de acessá-lo em diferentes ambientes, possibilitando o aprendizado, desenvolvimento e prática de habilidades sociais tanto individualmente como em grupos.

*Estratégias de desenvolvimento da amabilidade*

A macrocompetência amabilidade engloba três competências sociais essenciais: empatia, respeito e confiança. Juntas, essas competências promovem relacionamentos saudáveis e construtivos, permitindo compreensão, consideração e estabelecimento de vínculos afetivos e seguros com os outros.

A amabilidade do professor se relaciona com: a busca e utilização de diferentes estratégias para favorecer a aprendizagem dos estudantes, bem como maior motivação na escolha da carreira e para ensinar. (Barr, 2011; Gehlbach & Brinkworth, 2012; Gehlbach, Brinkworth, & Wang, 2012; Jogovic, Marusic, Ivanec & Vidovic, 2012; Üstüner, 2017; Warren, 2014; Warren & Lessner, 2014 citados por IAS, 2020c, p. 8)

A empatia permite que uma pessoa comprehenda e se coloque no lugar do outro, buscando compreender suas emoções e perspectivas. De acordo com Goleman (2011), "a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio" (p. 179). Essa capacidade de compreender as emoções alheias é valiosa em diversas áreas da vida, como negócios, administração, relacionamentos pessoais, paternidade e até mesmo na esfera política (Goleman, 2011, p. 179). O reconhecimento e o cultivo da empatia são fundamentais para construir relações mais significativas e promover um ambiente social saudável e compassivo.

Conforme destacado por Fonseca (2016 citado por Carneiro & Lopes, 2020, p. 11), as emoções desempenham um papel fundamental ao oferecer suporte afetivo essencial para as funções cognitivas e executivas da aprendizagem. Essas funções são responsáveis por facilitar o processo de assimilação de informações de maneira mais humana, verbal e simbólica. Assim, as emoções exercem um papel significativo no processo de aprendizagem, influenciando diretamente a forma como os indivíduos processam e internalizam conhecimentos e experiências.

As estratégias que visam desenvolver intencionalmente a competência empatia, segundo IAS (2020c), são aquelas que se fundamentam na comunicação não-violenta, com ênfase na escuta empática, além de proporcionarem atividades que encorajem os estudantes a expressar seus pensamentos e sentimentos. Sugestões como exercícios de acolhimento, trabalhos em grupo e mediação de conflitos são exemplos que possibilitam a prática intencional da empatia (p. 19). Para implementar estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais é indispensável a presença pedagógica.

A presença pedagógica é o exercício de interação, abertura, confiança e compromisso do professor com o estudante, o que fortalece o vínculo interpessoal e a mediação de conflitos e da aprendizagem. Para nutrir relações saudáveis de confiança na escola, é importante que professores e estudantes se engajem nessa construção. (IAS, 2020c, p. 23).

Como destacado por IAS (2020c, p. 20), o desenvolvimento das competências empatia e respeito entre estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ocorre através de diferentes estratégias pedagógicas. Estudos de casos que apresentam conflitos de ideias e perspectivas sobre determinadas situações podem ser utilizados como ferramentas para estimular a reflexão e a compreensão mútua.

Além disso, Carneiro & Lopes (2020) sugerem estratégias, como gincanas que incentivam a cooperação e a solidariedade entre os alunos, bem como debates que favorecem a prática da escuta ativa e o respeito pelas opiniões divergentes, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e habilidades de resolução de conflitos. Dessa forma, ao incorporar essas estratégias no ambiente escolar, é possível estabelecer um cenário propício para a construção de relações mais empáticas, respeitosas e harmoniosas entre os estudantes.

O respeito implica em tratar os outros com consideração, valorizando suas opiniões, crenças e individualidade. Uma estratégia para desenvolvê-lo é iniciada pelo professor quando

demonstra seu respeito pelos estudantes e oportunizar que eles mobilizem essa competência.

Isto ocorre, segundo IAS (2020c), “por meio da construção de uma comunicação empática e que seja recíproca” com a turma toda (p. 21). Carneiro & Lopes (2020) indicam que “algumas atividades estimulam a responsabilidade, a empatia, o respeito com os outros, como exemplo as rodas de conversas, o teatro, a contação de histórias, oficinas de desenhos, entre outras que podem contribuir para o desenvolvimento das competências” (p. 2).

Oficinas de desenho e outras formas de expressão artística proporcionam aos alunos a oportunidade de explorar suas emoções e pensamentos de maneira criativa, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima, confiança e habilidades para lidar com suas próprias emoções, além de promover o respeito e a valorização das produções artísticas dos colegas.

Jogos baseados em drama e brincadeiras de faz de conta têm potencial para desenvolver competências socioemocionais. Os estudos demonstram “efeitos positivos em uma ampla gama de competências cognitivas, sociais e emocionais em crianças, como relacionamentos e comportamentos sociais, empatia, humor, compreensão emocional e Teoria da Mente (ToM)” (Goldstein & Winner, 2012; Hoffmann & Russ, 2012; Joronen e outros, 2011; Joronen e outros, 2012; Seja & Russ, 1999; Yeh & Li, 2008 citados por Celume & Zenasni, 2022, p. 2).

Programas de competências socioemocionais têm se mostrado eficazes, como o Programa de Aprendizagem Socioemocional Projeto Atitude Positiva descrito por Marchante & Coelho (2021). Este programa, conduzido por psicólogos nas escolas, inclui atividades centradas no relacionamento interpessoal, envolvendo jogos e dinâmicas. Os tópicos abordados abrangem comunicação, trabalho em equipe, gestão de conflitos e autoestima. Com 13 sessões de 45 a 50 minutos, o programa conta com dois módulos e avaliações iniciais e finais. A colaboração dos professores é essencial para avaliar sua eficácia, envolvendo reuniões e questionários preenchidos pelos alunos (p. 463).

Além disso, existem outras iniciativas no campo da educação que abrangem Programas de Aprendizagem Socioemocional para alunos, Programas de Ajustamento Escolar, Ações de Informação e Sensibilização para alunos, um Programa de igualdade de gênero para alunos, e Acompanhamentos Psicológicos Individuais e Tutorias Psicopedagógicas. Também são oferecidas Oficinas de Formação para Assistentes Operacionais e Encarregados de Educação (Marchante & Coelho, 2021, pp. 462-463).

As rodas de conversa, segundo IAS (2020c), funcionam com estudantes do Ensino Fundamental, sendo uma estratégia adequada para tratar de assuntos como “o que é tratar os outros com respeito”. O IAS (2020c) orienta que o professor deve ajudar os alunos “a significar o exercício da competência respeito como prática que visa a demonstrar consideração pelos direitos e sentimentos dos outros” (p. 22). O Instituto orienta que professor convide os estudantes para uma roda de conversa e amplie a discussão questionando:

Vocês concordam com a frase “respeite os mais velhos?”. Problematize: “Por que devemos respeitar os mais velhos?”, “É a idade que define quem merece ser respeitado?”, “É recomendado respeitarmos pessoas que têm a mesma idade que a gente ou que são mais novas?”, “Como demonstramos respeito aos mais velhos? E aos mais jovens? (IAS, 2020c, p. 22)

Outras competências podem ser desenvolvidas, segundo IAS (2020c, p. 23), “o professor pode convidar os estudantes para ‘uma conversa’ em que problematize: “Como escolher as pessoas com quem podemos contar e, se necessário, quando devemos dar outra chance para que ela readquira nossa confiança?”. A confiança é estabelecida por meio de comportamentos consistentes e confiáveis, criando uma base sólida para a construção de relações de afeto e segurança.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, é importante promover, segundo IAS (2020c, p. 24), momentos de diálogo entre os estudantes e o professor. Reservar os últimos quinze

minutos da aula ou o último encontro mensal para ações que fortaleçam o vínculo entre eles pode ser uma estratégia eficaz. Além disto, dinâmicas de grupo, jogos e conversas sobre temas de interesse da turma são atividades que criam proximidade e favorecem o exercício da confiança.

A escuta ativa empática é a habilidade de se conectar e se colocar no lugar do seu interlocutor, buscando um envolvimento verdadeiro com o que ele diz, suas necessidades e sentimentos. Nesse processo, é primordial ouvir com a mente aberta sem pensar em outras coisas ou preparar uma resposta. Envolve assumir uma postura de apoio e sem julgamentos (IAS, 2020c, p. 11). Uma atividade recomendada pelo Instituto é “memórias de um(a) professor(a)” através da qual é proposto realizar um resgate na memória afetiva “Qual professor(a) mais lhe marcou positivamente?” (IAS, 2020c, p. 16).

Segundo Goleman (2011, p. 210), a sincronia entre professores e alunos evidencia a intensidade da relação estabelecida entre eles. Estudos realizados em salas de aula indicam que quanto mais próxima for a coordenação de movimentos entre professor e aluno, maior é a probabilidade de que eles demonstrem amizade, satisfação, entusiasmo, interesse e abertura na interação. De modo geral, um elevado grau de sincronia em uma interação sugere que as pessoas envolvidas têm afinidade mútua.

### ***Estratégias de desenvolvimento de engajamento com os outros***

A macrocompetência engajamento com os outros abrange a iniciativa social, a assertividade e o entusiasmo. Essas habilidades são essenciais para interações sociais saudáveis. A iniciativa social impulsiona a participação ativa em atividades em grupo. A assertividade permite expressar pensamentos e necessidades com clareza e respeito. O entusiasmo contagioso inspira e motiva os outros. Desenvolver essas competências cria ambientes sociais positivos, fortalecendo relacionamentos significativos.

Os hábeis em inteligência social ligam-se facilmente com as pessoas, são exímios na interpretação de suas reações e sentimentos, conduzem e organizam e controlam as disputas que eclodem em qualquer atividade humana. São os líderes naturais, pessoas que expressam o tácito sentimento coletivo e o articulam de modo a orientar o grupo para suas metas. São aquelas pessoas com as quais os outros gostam de estar porque são emocionalmente animadoras — fazem com que as pessoas se sintam bem e despertam o comentário: “Que prazer estar com uma pessoa assim”. (Goleman, 2011, p. 214)

A iniciativa social no ambiente escolar, conforme IAS (2020a) abrange “a capacidade de falar com conhecidos e desconhecidos para apresentar ideias e construir relações positivas está diretamente relacionada com o protagonismo estudantil” (p. 18). Para desenvolver a iniciativa social, o IAS (2020a) sugere estimular a participação por meio de estratégias como debates ou rodas de conversa, uso de instrumento de “fala compartilhada”, onde o objeto que permite falar é passado entre vários estudantes antes de retornar a quem já falou, ou a criação de regras para fontes pesquisadas em projetos escolares e a formação de duplas entre estudantes com menos proximidade. Recomendações adicionais são fornecidas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Você pode propor: jogos direcionados na hora do intervalo; parcerias entre turmas para realização de trabalhos; formação de um grupo para contação de histórias em diferentes turmas; monitoria em que estudantes mais velhos orientem os mais novos; seminários para apresentação entre classes; apresentações e exposições de trabalhos para compartilhamento de aprendizagens com toda a escola etc. (IAS, 2020a, p. 19)

A contação de histórias é uma estratégia poderosa para cultivar a imaginação e a sensibilidade dos alunos. Através das narrativas, eles são levados a refletir sobre valores, ética e princípios morais, contribuindo para a construção do senso de responsabilidade e compreensão dos impactos de suas ações sobre os outros.

Para o desenvolvimento intencional do entusiasmo, IAS (2020a) recomenda um conjunto de estímulos aos estudantes: demonstrar aos estudantes o entusiasmo, envolver os estudantes ativamente no processo de aprendizagem, incluir os estudantes em alguns processos decisórios em aula, demonstrar aos estudantes a sua crença na capacidade deles de aprenderem e de realizarem as atividades propostas. Outra estratégia recomendada pelo Instituto é mobilizar o entusiasmo, utilizando os meios de comunicação.

Por meio de diferentes meios de comunicação, os estudantes podem vivenciar processos investigativos para descobrir quais são as atividades ou temas que lhes despertam paixão. Ao concluir uma atividade deste tipo, é importante convidar os estudantes para uma roda de conversa onde se construam pontes entre essa euforia que os interesses despertam e a necessidade de carregar essa disposição para o dia a dia. (IAS, 2020a, p. 22)

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o IAS (2020a) sugere que se trabalhe “com pesquisa. Você pode partir de uma pergunta que problematize o objeto do conhecimento que será abordado e indicar fontes diversas (e seguras) que apresentem meios para eles chegarem a uma resposta” (p. 23). O instituto define assertividade como a capacidade de se expressar de forma respeitosa e considerada com os outros e sugere a criação de um jornal escolar como estratégia de desenvolvimento.

Partindo de temas que dialoguem com a área do conhecimento, você e a turma definem meios para levantar dados e informações sobre o assunto, como: pesquisar em fontes diversas, entrevistar, fotografar, filmar etc. Apoie a turma na interpretação e análise desse material que possibilitará a construção de repertório para a escrita das reportagens do jornal. Aproveite esse momento para incentivar os estudantes a expressarem suas ideias, necessidades e sentimentos, de forma que as reportagens consigam traduzir a opinião do grupo. (IAS, 2020a, p. 21)

O Instituto sugere outra estratégia para o desenvolvimento da assertividade, que é a realização de debates em sala de aula. Nesse contexto, é importante combinar com os estudantes algumas diretrizes para orientar as discussões, incluindo ouvir com atenção as falas dos colegas, basear a discussão nos argumentos apresentados, evitar desviar o debate para características pessoais dos estudantes e permitir que todos tenham a oportunidade de se expressar (IAS, 2020a, p. 21).

Conforme discorrem Nunes da Silva & Nascimento Santos (2022), a Janela de Johari é “uma ferramenta conceitual do campo da psicologia, criada por Joseph Luft e Harrington Ingham em 1955, e tem como objetivo auxiliar no entendimento da comunicação interpessoal e nos relacionamentos com um grupo” (p. 140). A Janela de Johari é representada, por meio de um quadrado subdividido em quatro partes iguais, as etapas da inter-relação humana:

Quadrado I, denominado Aberto - refere-se ao comportamento e motivação que são conhecidos por todos os envolvidos; Quadrado II, denominado Cego, onde os outros podem ver no indivíduo coisas que ele mesmo desconhece; Quadrado III, a área Oculta ou escondida, representa o que o indivíduo sabe, mas não revela aos outros (por exemplo, uma agenda oculta ou assuntos sobre os quais há sentimentos sensíveis).

Quadrado IV, área de atividade Desconhecida. Neste caso nem o indivíduo nem os outros estão cientes de certos comportamentos ou motivos. (Joseph Luft & Harrington Ingham, 1955 citados por Nunes da Silva & Nascimento Santos, 2022, p. 141)

De acordo com Nunes da Silva & Nascimento Santos (2022), o professor, ao compreender os princípios da Janela de Johari, deve se esforçar no ambiente de ensino e aprendizagem para ampliar o Quadrante I, promovendo um diálogo aberto que favoreça a compreensão profunda entre o locutor e o interlocutor. Isso implica em praticar a escuta ativa e interpretar tanto a linguagem verbal quanto a não verbal do outro. Os autores sugerem que ao

expandir a Janela de Johari no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades socioemocionais se torna mais eficaz.

Segundo Joseph Luft (1982), quando o quadrante I (Aberta) é muito pequeno, não há muita interação livre e espontânea, portanto, na medida em que se estabelecem meios para facilitar a interação e amadurecimento dos envolvidos, o quadrante I se expande em tamanho, proporcionando maior liberdade para que o indivíduo seja ele mesmo e perceba os outros como eles realmente são. (Joseph Luft, 1982 citados por Nunes da Silva & Nascimento Santos, 2022, p. 141)

Não é incomum que as estratégias apresentem a capacidade de desenvolver múltiplas competências, inclusive sendo híbridas ao promover tanto habilidades emocionais quanto cognitivas. Por exemplo, o seminário é uma estratégia que visa o desenvolvimento das competências socioemocionais, permitindo que os alunos falem, raciocinem e construam significado social e emocional por meio do diálogo colaborativo. Essa abordagem inovadora integra o aprendizado com o pensamento crítico (Rosseto, 2018, conforme citado por Silva & Cardoso, 2022, p. 416).

Silva e Cardoso (2022) concentraram seu estudo no seminário temático ministrado nas aulas de linguagens, com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais de acordo com a BNCC. Os resultados indicaram que essa estratégia se alinhou eficazmente ao conteúdo e às necessidades da turma, com um caráter interdisciplinar abrangendo Português, Produção Textual, Espanhol, empreendedorismo, projeto de vida e iniciação científica.

A estratégia incluiu práticas de gestão, apresentação oral e pesquisa, proporcionando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como autoconhecimento, autoestima, autoconfiança, competências sociais, empatia e resiliência. A escolha do tema para o seminário desempenhou um papel importante na integração do componente curricular com a estratégia de

desenvolvimento da competência desejada. A orientação e condução do professor foram identificadas como fatores determinantes para a significância da aprendizagem.

Os meios mais utilizados pelos professores em sala de aula, que possibilita os alunos expressarem suas emoções e sentimentos foram: a música, a roda de conversa, a contação de história, o uso de desenhos/pintura e por meio do teatro e filmes, nessa ordem de indicação. (Carneiro & Lopes, 2020, p.10)

No planejamento, o professor deve selecionar a estratégia adequada para desenvolver a competência priorizada e escolher a forma de avaliação apropriada. Para facilitar essa tarefa, o "Kit de atividades Estratégias de desenvolvimento socioemocional" de Moreno (2022) oferece planos de aula completos, incluindo tema, público-alvo, materiais, duração, competência da BNCC (Brasil, 2018), objetivos de aprendizagem e atividades (problematização, desenvolvimento, sistematização), juntamente com recursos e referências. Esse recurso é uma ferramenta valiosa para apoiar os professores na implementação eficaz das estratégias socioemocionais.

As estratégias de execução das competências socioemocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. A abertura ao novo, autogestão e resiliência emocional constituem competências individuais que capacitam os alunos a enfrentar desafios, gerenciar suas emoções e se adaptar a novas situações com flexibilidade e controle. Paralelamente, as competências sociais de amabilidade e engajamento com os outros promovem a formação de relações interpessoais saudáveis, a colaboração e o senso de comunidade. A integração dessas competências no currículo escolar, não só aprimora o desempenho acadêmico, mas também prepara os alunos para uma vida equilibrada e produtiva, equipando-os com ferramentas essenciais para a convivência harmoniosa e o sucesso pessoal e profissional.

**Estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais**

No contexto educacional contemporâneo, o reconhecimento da importância das competências socioemocionais tem se intensificado. Além do domínio acadêmico, os educadores agora reconhecem a necessidade de abranger aspectos socioemocionais no ensino. Nesse cenário, torna-se essencial a implementação de estratégias de avaliação com o propósito de contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

A avaliação das competências socioemocionais, de acordo com IAS (2020d), deve ser formativa, permitindo que os educadores conheçam e acompanhem o percurso de ensino aprendizagem do estudante. Isso possibilita intervenções eficazes até que o aluno alcance seus objetivos. O IAS (2020b, p. 21) reforça que “avaliar o processo é sempre importante” e recomenda a formulação de perguntas “para entender melhor a jornada de desenvolvimento”, bem como sugere o compartilhamento dos resultados com outros professores e a gestão escolar.

CASEL (2020) trabalha com programas de desenvolvimento SEL baseados em evidências, fundamentados em pesquisas e princípios de desenvolvimento de crianças e adolescentes. A avaliação segue esses mesmos princípios, produzindo resultados positivos para os estudantes. Para isso, é utilizada a abordagem SAFE e indicadores que demonstram o sucesso no desenvolvimento de competências socioemocionais. O IAS (2020d) apresenta alguns aspectos a serem considerados na avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais, como a progressão e acompanhamento dos combinados, feedbacks ao longo do percurso e o uso do reforço positivo.

O estudo das estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais atingirá seu objetivo, respeitando o constructo do conhecimento produzido que indica ser fundamental utilizar estratégias de observação, estratégias de autoavaliação e estratégias de teste para avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais.

***Estratégia de observação***

A observação é um processo fundamental na avaliação das competências socioemocionais. Destaca-se a importância de uma abordagem holística e contextualizada na avaliação das competências socioemocionais, que vão além da simples aplicação de testes e provas escritas. Através da observação cuidadosa e sistemática, é possível capturar as interações e comportamentos dos indivíduos em situações reais, permitindo uma avaliação mais abrangente dessas competências.

A observação direta de contextos como sala de aula, atividades em grupo ou situações de resolução de problemas proporciona percepções sobre as competências socioemocionais e relacionais dos indivíduos. Dessa forma, a estratégia da observação contribui para uma avaliação mais autêntica e significativa, fornecendo informações valiosas para orientar o desenvolvimento dessas competências. A realização de avaliação de competências socioemocionais por observação pode variar, dependendo do contexto e dos objetivos específicos dessa avaliação. Alguns critérios comuns podem ser considerados na utilização da observação como estratégia de avaliação.

O Contexto é o primeiro deles, pois a observação deve ocorrer em situações reais e relevantes, como interações sociais, atividades em grupo, resolução de problemas ou situações de tomada de decisão. O contexto escolhido deve ser apropriado para avaliar as competências socioemocionais desejadas. Para Morin (2000), um dos princípios do conhecimento pertinente é o contexto. O autor defende que:

É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. (p. 14)

A abordagem de Edgar Morin, que enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade intrínseca do ser humano para contextualizar informações e reconhecer interconexões, tem relevância direta na avaliação das competências socioemocionais por meio da observação. Assim como para Morin (2000) as partes estão interligadas ao todo e o todo é formado por partes que se conectam, o professor deve avaliar considerando que o estudante faz parte de um contexto e é neste contexto que as competências socioemocionais são desenvolvidas. Ao aplicar a abordagem de Morin (2000) à avaliação das competências socioemocionais por meio da observação, promove-se uma compreensão mais completa e holística, que reconhece a complexidade inerente a essas habilidades e seu entrelaçamento no tecido social e emocional do indivíduo.

A observação deve ser múltipla e variada. Para obter uma visão abrangente das competências socioemocionais, é recomendado realizar várias observações e em diferentes situações ao longo do tempo. Isso ajuda a capturar uma gama mais ampla de comportamentos e fornece uma avaliação mais completa. O trabalho com observação requer, ainda, a identificação de comportamentos observáveis. Para conduzir uma observação eficaz, é essencial definir com clareza e identificar os comportamentos associados às competências socioemocionais em avaliação.

Nesse contexto, Lemov (2018) oferece contribuições valiosas ao apresentar o conceito de "Radar", que diz respeito à habilidade confiável de observar a dinâmica da sala de aula. Segundo o autor, "observar constantemente e com intenção é o primeiro passo para enxergar" (p. 316). A partir das ideias de Lemov (2018), pode-se inferir que a capacidade de observação do professor pode ser aplicada à avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais. A prática contínua e focada na observação se estabelece como a base fundamental para uma compreensão mais profunda do ambiente da sala de aula. Essa

abordagem ressalta a importância da observação atenta no processo de avaliação das competências socioemocionais.

Observadores qualificados são essenciais para a avaliação por observação, exigindo profissionais treinados e experientes capazes de identificar e interpretar com precisão os comportamentos ligados às competências socioemocionais. Esses observadores devem estar familiarizados com os critérios de avaliação e ser habilidosos em registrar de forma objetiva as ações observadas. Autores como Nóvoa (1995) e Tardif (2000) enfatizam a necessidade de os profissionais buscarem a autoformação por meio de um processo contínuo e em constante evolução.

McBride (1989 citado por Nóvoa, 1995), sugere que a formação deve ser encarada como um elemento permanente, integrado ao cotidiano de professores e escolas. Dessa forma, a capacitação contínua é base para habilitar os observadores a desempenharem suas funções com habilidade e sensibilidade, garantindo uma avaliação eficaz das competências socioemocionais. A qualificação do professor impacta na garantia da validade e da confiabilidade do hétero relato como uma ferramenta de avaliar do progresso socioemocional.

O hétero-relato é indicado para o professor informar o desenvolvimento socioemocional dos alunos. “[...] um instrumento de hétero-relato que avalia a percepção dos professores relativamente às competências socioemocionais dos seus alunos.” A exemplo do questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais – versão professores/forma reduzida. (QACSE P-SF; Coelho, Sousa e Marchante, 2014, 2016 citados por Marchante & Coelho, 2021, p. 466)

Para realizar a avaliação de maneira eficaz, é fundamental que o professor seja qualificado e treinado. A qualificação do professor assegura a precisão na observação e na interpretação dos comportamentos socioemocionais, além de promover uma abordagem objetiva e imparcial na avaliação. Isso envolve a capacidade de reconhecer sutilezas nos

comportamentos dos alunos, entender as nuances das competências socioemocionais e discernir entre diferentes níveis de desenvolvimento.

O estabelecimento de um sistema de registro claro e sistemático é de extrema importância para documentar os comportamentos observados de forma eficaz. Isso pode envolver a utilização de escalas de avaliação, checklists ou registros descritivos, com o propósito de capturar e categorizar os comportamentos pertinentes. Em relação à devolutiva para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme indicado por IAS (2020d), é essencial que o professor antecipe a definição de diversos instrumentos para acompanhar o progresso.

[...] defina previamente instrumentos diversos para realizar o acompanhamento (por exemplo: fotografias, gravação em áudio e/ou vídeo, pasta de portfólio, anotações a rotina que vão além do levantamento de frequência etc.). Sistematize esses registros e reflita sobre as potencialidades e as dificuldades dos estudantes. Compartilhe essas sistematizações, descreva os fatos, convidando os estudantes a perceberem os pontos positivos e destacarem pontos que precisam de aprimoramento, reorientando assim as próximas ações. (p. 26)

É vital organizar os registros de maneira sistematizada, refletindo sobre as forças e as dificuldades dos alunos. Ao compartilhar essas sistematizações e descrever os eventos observados, o professor incentiva os alunos a reconhecerem os aspectos positivos e a identificarem áreas passíveis de aprimoramento, contribuindo, assim, para orientar as próximas etapas de ação. A utilização de um diário de bordo pode ser um recurso que contribui para a implementação bem-sucedida desse sistema de registro e reflexão.

Após a observação, é importante fornecer *feedback* construtivo aos estudantes avaliados, destacando seus pontos fortes e áreas de melhoria. Lemov (2018) ao tratar das técnicas para melhorar a gestão de sala de aula, aborda “desenvolvendo caráter e a confiança”

em que o autor apresenta as técnicas de discurso positivo que recomenda orientar “os alunos a fazerem um melhor trabalho enquanto os motiva e inspira, utilizando um tom positivo para dar feedback construtivo”. Através de um elogio preciso, o professor torna seu reforço positivo estratégico. A recomendação é que ele “seja, ao mesmo tempo, cordial e rígido para manter uma mensagem de altas expectativas, atenção e respeito”. Em “equilíbrio emocional”, o autor recomenda que o professor “controle suas emoções para promover conscientemente a aprendizagem e o desempenho dos alunos.” Já em “fator A” é recomendado ao professor que “celebre o desenvolver da aprendizagem a medida em que prossegue” (p. 347).

As devolutivas formativas surgem como recomendação pós avaliação, porque “são grandes aliadas das práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais” (IAS, 2020d, p. 24). Lembrando que esses critérios são apenas uma orientação geral e podem ser adaptados, conforme as necessidades e especificidades da avaliação das competências socioemocionais em cada contexto específico. Além disso, incentivar a reflexão sobre as próprias experiências e comportamentos observados pode ser um componente enriquecedor para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

### ***Estratégia de autoavaliação***

A autoavaliação é uma estratégia fundamental no processo de avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais. A autoavaliação promove uma compreensão mais profunda dos pontos fortes e áreas de melhoria do estudante em relação a competência avaliada. Essa estratégia não apenas empodera os estudantes a assumirem um papel ativo em seu próprio crescimento, mas também promove a autorreflexão e a autogestão, aspectos essenciais das competências socioemocionais. A autoavaliação socioemocional refere-se à habilidade do indivíduo em compreender suas emoções.

A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles

facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 1997 citado por Woyciekoski & Hutz, 2009, p. 3)

No paradigma de planejamento proposto por Moreno (2022), a auto-observação emerge como uma estratégia de avaliação, engajando os estudantes em uma jornada de autoconhecimento e autodescoberta. Ao promover a capacidade de observar a si mesmos de maneira crítica e reflexiva, os alunos são encorajados a identificar seus talentos inatos, resgatar habilidades muitas vezes subestimadas e explorar formas de maximizar seus pontos fortes individuais. Durante as atividades delineadas, os estudantes participam ativamente na análise de estratégias que podem potencializar seus dons individuais, e o processo é enriquecido através da colaboração com colegas.

A etapa em que os alunos registram suas propostas com auxílio de um colega aprofunda ainda mais a compreensão sobre como essas capacidades podem ser aplicadas de maneira eficaz no mundo real. A entrega das folhas de observação ao facilitador culmina em uma ampliação do entendimento dos alunos acerca da competência, permitindo uma exploração mais profunda da autopercepção em relação a essa dimensão socioemocional. Nesse contexto, a abordagem de Moreno (2022) não apenas incentiva o autoconhecimento, mas também propicia um ambiente enriquecedor onde os alunos podem desenvolver uma visão mais autêntica e fundamentada de si mesmos, culminando em um crescimento pessoal.

Ângelo (2007) considera a autoavaliação emocional na escola como uma ferramenta necessária, pois há uma grande quantidade de interação entre alunos e profissionais da instituição. Além disso, segundo Martins (2021), é desejável entender as próprias emoções antes de entender as emoções dos outros. Dessa forma, a capacidade de perceber e compreender as emoções têm influência direta nas interações sociais, pois ajuda os indivíduos

a compreenderem a si mesmo e ao próximo (Ângelo, 2007; Martins, 2021 citados por Silva & Cardoso, 2022, p. 423).

Profundas transformações nas relações estabelecidas entre o indivíduo e o cenário dinâmico contemporâneo influenciam diretamente o contexto educativo, impondo novos desafios aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, exigindo do indivíduo uma postura autônoma, reflexiva e ativa de agente do próprio saber, o que reverbera na prática entre educador e educando. A promoção dos processos de autorregulação no período de escolarização se apresenta como meio favorável para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. (Boruchovitch, 2014; Karabenick; Dembo, 2011; Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012; Veiga Simão; Frison, 2013; Zimmerman; Schunk, 2011 citados por Silva & Alliprandini, 2020, p. 3)

Para a Teoria do Processamento de Informação, a autorregulação da aprendizagem e os processos autorregulatórios se dão por meio da prática constante de planejamento e uso de estratégias em benefício do fluxo de informação, para facilitar a organização dos conhecimentos em redes significativas, contribuindo com o processo de aquisição, retenção e resgate do conhecimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem se apoia em três aspectos: os dados produzidos por diversos canais presentes no ambiente; o papel ativo do estudante; e a exposição do conhecimento processado, com destaque aos processos cognitivos empregados pelo indivíduo ao receber e reelaborar a informação (Bzuneck, 2010 citado por Silva & Alliprandini, 2020, p. 3).

As rubricas têm se destacado como um instrumento de avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais. De acordo com Allen & Tanner (2006), uma rubrica é uma “matriz que explicita níveis de desenvolvimento ou compreensão dimensionados para um conjunto de critérios de qualidade ou dimensões para um dado tipo de desempenho” (p. 197). Um exemplo notável de utilização das rubricas vem do IAS, que em colaboração com

especialistas e acadêmicos, desenvolveu uma ferramenta com o propósito de autoavaliação, já implementada em redes públicas do país. O instituto considera que as rubricas constituem métodos fundamentais que sustentam o acompanhamento do progresso do estudante.

As rubricas têm sido empregadas no âmbito educacional como uma abordagem que facilita avaliações formativas, permitindo a comunicação do progresso aos alunos e professores. Além disso, auxiliam na monitorização contínua do desenvolvimento das competências individuais (Panadero & Johnson, 2013; Reddy & Andrade, 2010). Os estudantes utilizam essa ferramenta para conduzir sua própria avaliação, utilizando critérios previamente definidos e organizados em uma progressão de desenvolvimento claramente definida.

Esse processo, transparente tanto para os professores quanto para os estudantes, tem se tornado cada vez mais comum na educação, pois proporciona uma orientação tangível para os envolvidos, auxiliando-os no processo de autoconhecimento e autorreflexão em relação ao alcance de seus objetivos iniciais. Quando disponibilizadas aos alunos, as rubricas fornecem a chance de compreender os propósitos das tarefas ou exercícios, cultivar um senso de responsabilidade em relação ao próprio processo de aprendizado e direcionar aprimoramentos em seus trabalhos (Reddy & Andrade, 2010; Lee & Lee, 2009).

Além disso, a autoavaliação oferece aos educadores e profissionais percepções importantes sobre o progresso dos alunos ou participantes, permitindo a adaptação de estratégias de ensino e apoio personalizado. No entanto, é importante equilibrar a autoavaliação com avaliações externas para obter uma imagem holística e precisa do desenvolvimento das competências socioemocionais, garantindo uma abordagem abrangente e eficaz no aprimoramento dessas competências essenciais ao longo do tempo.

### ***Estratégia de teste***

Os testes têm sido adotados como uma estratégia importante para avaliar o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Embora a avaliação de habilidades socioemocionais seja inherentemente mais complexa do que avaliações tradicionais baseadas em conhecimento factual, os testes oferecem um meio estruturado e mensurável de medir aspectos como empatia, resolução de conflitos, colaboração e autoconsciência. Com a elaboração adequada de questões e cenários, os testes podem desafiar os alunos a demonstrar suas habilidades de tomada de decisão ética, comunicação eficaz e gerenciamento de emoções. É importante selecionar uma ferramenta que seja validada e confiável para garantir resultados precisos.

Santos e Primi (2014), no estudo intitulado “Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas”, tiveram o objetivo de desenvolver uma escala denominada *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA). Este instrumento foi o primeiro instrumento escolar de mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil. É aplicável a alunos do quinto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Para a elaboração deste instrumento, foi adotado o modelo dos cinco grandes fatores de personalidade, conhecido como *Big Five* (Santos & Primi, 2014 citados por Souza, 2022, p. 38).

Damásio (2017) propôs um estudo de construção e análise das propriedades psicométricas de seis instrumentos de avaliação das competências socioemocionais. As escalas foram desenvolvidas para mensurar habilidades em um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais. Os instrumentos mensuram os fatores propostos pelo modelo CASEL, a saber: autoconhecimento, autocontrole, perseverança, empatia, decisões responsáveis e comportamentos pró-sociais. O instrumento foi aplicado a uma amostra de

1.295 estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 16 anos (Damásio, 2017 citado por Souza, 2022, p. 39).

Celume & Zenasni (2022) conduziram um estudo com o intuito de compreender o processo de tomada de perspectiva em relação à criatividade e à Teoria da Mente (ToM), e para explorar possíveis desdobramentos, focando na investigação das conexões entre a capacidade de adotar perspectivas em pensamento criativo e a Teoria da Mente. Para alcançar esse objetivo, os pré-códigos aplicados contemplaram tópicos relacionados à criatividade, como criação, imaginação e ideias, assim como temas pertinentes à ToM, incluindo empatia e compreensão emocional. Nesse contexto, a avaliação do Potencial Criativo (EPoC), a Avaliação da Teoria da Mente (ToM) e a avaliação do estado de humor foram empregadas como ferramentas de avaliação. Além disso, a interação entre o facilitador e o grupo também foi observada como parte integrante da análise.

Diversos instrumentos foram desenvolvidos para avaliar Competências Socioemocionais em diferentes faixas etárias e contextos. O EQ-i 2.0 (*Emotional Quotient Inventory*) de Bar-On & Parker (2000) é um teste que mensura várias áreas das competências emocionais, como autoexpressão, empatia, tomada de decisão emocional e relacionamentos interpessoais. O DESSA (*Devereux Student Strengths Assessment*) de LeBuffe, Shapiro & Naglieri (2009), por sua vez, é um questionário destinado a avaliar habilidades socioemocionais em crianças e adolescentes, abordando aspectos como autogerenciamento, relações interpessoais, responsabilidade social e resolução de problemas.

O teste PERMA-Profiler, Butler & Kern (2016), baseado na teoria da psicologia positiva de Martin Seligman, avalia os elementos essenciais do bem-estar, incluindo emoção positiva, engajamento, relacionamentos, significado e realização, enquanto o *The Social Skills Improvement System* (SSIS), Gresham & Elliott (2008), é projetado para avaliar habilidades

sociais e comportamentais em crianças e adolescentes, abrangendo áreas como comunicação, colaboração, empatia e responsabilidade social.

Embora não seja estritamente um teste de competências socioemocionais, o PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*), Watson et al. (1988), avalia o afeto positivo e negativo, relacionado às dimensões emocionais. Essas ferramentas oferecem abordagens diversas para avaliar as competências socioemocionais em diferentes contextos e grupos etários.

Os testes aplicados como instrumento de avaliação devem ser aplicados em dois momentos: antes e depois de executar estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais como recomendou Marchante e Coelho (2021) “avaliação inicial e final” (p. 463). Não se pode perder de vista a avaliação do processo que ocorre durante a execução da própria estratégia, seguindo o conhecido esquema de avaliação diagnóstica, avaliação de processual e avaliação de produto.

No entanto, é importante considerar que as competências socioemocionais são multifacetadas e sensíveis ao contexto, o que pode exigir estratégias complementares, como observações em situações do mundo real e autoavaliações. Idealmente, uma avaliação completa das CSEs envolve uma combinação de métodos para obter uma imagem mais precisa e holística do desenvolvimento socioemocional dos indivíduos.

### **Aspectos legais**

Os aspectos legais que moldam a investigação das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais e neles se fundamentam são a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu Artigo 205, estabelece que a educação deve ser conduzida com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Essa diretriz fundamental orienta as políticas e práticas educacionais no país.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, (Brasil, 1996) nos Artigos 32 e 35, estabelece as finalidades gerais do Ensino Fundamental e Médio, consolidando importantes princípios educacionais.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), destaca a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e uma base nacional comum dos currículos. Isso é feito através de um acordo entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), respeitando as diversidades regionais e locais.

A Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, promovendo uma padronização de qualidade no ensino.

Outro aspecto relevante é a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem dados obtidos diretamente com participantes. Essa regulamentação busca proteger os direitos e a segurança dos envolvidos em pesquisas.

Finalmente, a Portaria MEC 177, de 30 de março de 2021, institui a Estratégia Socioemocional do Programa Brasil na Escola, cuja implementação é detalhada no "Manual de implementação escolar: estratégia de desenvolvimento socioemocional". Essa estratégia visa o desenvolvimento integral dos alunos, abordando aspectos emocionais e sociais como parte essencial da educação.

### Definição e operacionalização da Variável

A Tabela 2 apresenta a definição e a operacionalização da variável de modo que se tem uma estrutura geral da abordagem dada ao tema.

**Tabela 2**

*Tabela 2. Operacionalização da variável*

Variável	Definição da variável	Dimensões	Indicadores	Operacionalização
Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais	Estratégia é a “Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos (Ferreira, 2009, p. 853).  “As palavras-chave para se desenvolver competências socioemocionais são planejamento, execução e avaliação, em consonância com a sequência cíclica da Administração” (Barbosa, 2023, p. 166)	Estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais  Estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais  Estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais	✓ Estratégia de elaboração do currículo ✓ Estratégia de formação profissional ✓ Estratégia de definição do formato ✓ Estratégia de imersão no contexto ✓ Estratégia de configuração do ambiente ✓ Estratégia de elaboração do plano de ensino  ✓ Estratégias de desenvolvimento da abertura ao novo ✓ Estratégias de desenvolvimento da autogestão ✓ Estratégias de desenvolvimento da resiliência emocional ✓ Estratégias de desenvolvimento da amabilidade ✓ Estratégias de desenvolvimento de engajamento com os outros  ✓ Estratégia de observação ✓ Estratégia de autoavaliação ✓ Estratégia de teste	Técnica: Entrevista estruturada; Enquete.  Instrumento: Questionário de questões policotônicas na escala Likert.

*Nota.* Elaborado pela autora

### **Marco metodológico**

Uma investigação, de acordo com Sampieri et al. (2014), é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos que são aplicados no estudo de fenômenos ou problemas. Para realizar a investigação de fenômenos, problemas ou fatos — sendo "fato" definido como "coisas que existem no espaço e no tempo (assim como as relações entre elas) em virtude das quais uma proposição é verdadeira" (Marconi & Lakatos, 2011, p. 32) —, é essencial, conforme destacado pelas autoras, empregar um método que delineie "um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com segurança e eficiência, conduzem ao objetivo de adquirir conhecimentos válidos e verdadeiros" (p. 46). Este método traça um caminho a ser seguido, destaca equívocos e orienta as decisões do cientista. Este estudo alinhou o cenário problemático, os objetivos definidos e os fundamentos teóricos adotados, com atenção minuciosa aos materiais e métodos que sustentam a solidez da pesquisa. Foram empregadas as seguintes abordagens metodológicas para garantir a confiabilidade desta investigação.

### **Tipo de investigação**

Este estudo empregou o enfoque quantitativo, uma vez que é caracterizado pela quantificação dos dados coletados, bem como pela aplicação de técnicas estatísticas para analisar as informações, conforme Richardson et al. (1999 citado por Marconi & Lakatos, 2011). Além disso, busca intencionalmente "limitar" as informações (medir com precisão as variáveis do estudo, ter "foco")" (Sampieri et al., 2014, p. 10). Caracteriza-se por utilizar o "raciocínio lógico ou dedutivo" na investigação que tem sua base na teoria (Sampieri et al., 2014, p. 19), partindo de conclusões gerais para chegar a explicações lógicas específicas (Bernal, 2010, p. 59). Buscou-se, com a perspectiva hipotético-dedutiva, mostrar a vigência ou não de uma teoria mediante contrastação com a realidade (Barrientos, 2023, p. 14).

Quanto à finalidade, esta pesquisa caracteriza-se como sendo de natureza "básica estratégica", conforme proposto por Gil (2023). O autor baseou-se no estudo da *Adelaide*

*University*, propondo quatro categorias: pesquisa básica pura, pesquisa básica estratégica, pesquisa aplicada e desenvolvimento experimental. Dentre elas, a finalidade que melhor define este estudo é a pesquisa “básica estratégica”, por ser “pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” (Gil, 2023, p. 41). Tal definição está alinhada ao caráter teórico deste estudo, no qual os conhecimentos gerados têm potencial de aplicação no mundo real, contribuindo para a resolução de problemas. Ao adotar a finalidade básica estratégica, a pesquisa não se restringe a resolver problemas práticos imediatos, mas busca construir uma base de conhecimento para futuras investigações e aplicações. Assim, sua finalidade é gerar conhecimento científico, aprimorar teorias existentes e estabelecer fundamentos sólidos para o avanço de uma determinada área do conhecimento.

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo, na qual “o pesquisador se dirige ao ambiente do pesquisado (sujeito) para abordar tópicos do cotidiano que sejam específicos aos objetivos da investigação, resultando em dados que são considerados primários” (p. 136). Na presente investigação, o pesquisador se compromete a imergir no contexto onde os eventos ocorrem, com a finalidade de extrair dados e informações pertinentes ao estudo. O ambiente no qual os dados são coletados desempenha um papel importante na qualidade dos resultados, conforme ressalta (Gil, 2023). A Rede municipal de ensino de Timon será o campo de pesquisa, sendo os dados coletados com professores da Rede (através de questionário) e na SEMED (com aplicação de entrevista).

### **Desenho de investigação**

Esta pesquisa adota o desenho de investigação não experimental por ser conduzida sem a manipulação deliberada de variáveis, seguindo a definição fornecida por Bernal (2010) que apresenta um esquema de desenhos de investigação composto por desenhos experimental, pré-experimental, quase-experimental ou não experimental (p. 69). A escolha do “desenho” implica

no plano ou estratégia concebida para adquirir a informação necessária com o propósito de abordar a problemática em questão, conforme interpretado livremente por Wentz (2014), McLaren (2014), Creswell (2013a), Hernández-Sampieri et al. (2013) e Kalaian (2008), citados por Sampieri et al., (2014, p.128). Na pesquisa não experimental, a observação dos fenômenos para análise é realizada em seu contexto natural (*The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences*, 2009b, citado por Sampieri et al., 2014, p.152).

A definição de realizar pesquisa não experimental implica em uma segunda escolha, pois conforme a classificação de Sampieri et al. (2014) e Barrientos (2023), as pesquisas não experimentais são subdivididas em "delineamentos transversais e longitudinais" (p. 129). De modo que a presente investigação se enquadra especificamente na categoria de pesquisa transversal, conforme classificação de Sampieri et al. (2014) e Barrientos (2023). Essa categorização é respaldada pela definição de Diascânio (2020), quando afirma que a pesquisa transversal proporciona uma representação instantânea ou sincrônica do tempo ao realizar a pesquisa ao longo de um período inferior a três anos. De acordo com Bernal (2010, p. 123), a pesquisa transversal, também conhecida como investigação seccional, envolve a obtenção de informações do objeto de estudo em um único momento específico. Essa abordagem é descrita por Briones (1985 citado por Bernal, 2010, p. 118), como uma forma de capturar "fotografias instantâneas" do fenômeno em análise, sendo possível observar que a pesquisa transversal pode ser tanto descriptiva quanto explicativa.

### **Nível de conhecimento esperado**

O nível de conhecimento esperado com esta investigação é descriptivo. A pesquisadora se apoiou na classificação de Sampieri et al. (2014), que categorizam as pesquisas em alcances exploratórios, correlacionais, explicativos e descriptivos, sendo este último voltado para a análise do fenômeno, medição de conceitos e definição de variáveis. Além disso, apoiou-se em Bernal (2010, p. 123), segundo o qual a pesquisa descriptiva busca delinear as características de

um fenômeno ou situação específica, apoiando-se em técnicas como levantamento, entrevista, observação e revisão documental. Por fim, apoiou-se em Gil (2023, p. 42) que contribuiu ao enfatizar que a pesquisa descritiva pode incluir a identificação de relações entre variáveis, explorar associações entre variáveis, buscar compreender a natureza dessas conexões, o que aproxima a pesquisa descritiva da explicativa e proporcionar novas perspectivas sobre o problema, aproximando-se das pesquisas exploratórias.

### **População**

A população alvo deste estudo é formada por 207 (duzentos e sete) professores, (Apêndice A) que lecionam em turmas de nono ano do Ensino Fundamental em 23 (vinte e três) escolas da zona urbana da cidade. Esses professores são vinculados à SEMED - Secretaria de Educação do Município de Timon, no estado do Maranhão, uma rede em que a pesquisadora não trabalha. A outra população é composta apenas por um indivíduo representante legal da SEMED que não faz parte da população de professores e que respondeu à entrevista (Apêndice C), tratando-se neste caso de pesquisa censitária.

Para definir a população desta pesquisa, utilizou-se o referencial de Bernal (2010) que recorre às definições de Fracica (1988, p. 36) e Jany (1994, p. 48). Fracica define população como "o conjunto de todos os elementos a que a pesquisa se refere" e também como "o conjunto de todas as unidades amostrais". Jany, por sua vez, descreve população como "a totalidade de elementos ou indivíduos que possuem certas características semelhantes e sobre os quais se deseja fazer inferências". Além disso, observou-se ainda que a população deve estar em conformidade com o problema de investigação e que "o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável" (Gil, 2023, p. 28).

### **Amostragem**

A amostragem é o procedimento científico para obtenção da amostra que “exige o cômputo operacional do universo ou do grupo inteiro de respondentes em potencial e, por

conseguinte, o procedimento estatístico para se selecionar o subconjunto específico de respondentes que vão participar do levantamento.” (Yin, 2001 citado por Prodanov & Freitas, 2013, p. 63). Nesta pesquisa científica, optou-se por utilizar o processo probabilístico, em que todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de constar na amostra. Dentre as amostragens probabilísticas, optou-se por realizar o estudo utilizando a amostragem aleatória simples (MAS) “usada quando, no conjunto de uma população, qualquer um dos sujeitos tem a variável ou variáveis que estão sendo medidas” (Bernal, 2010, p. 164).

Bernal (2010) esclarece que “o tamanho da amostra deve ser estimado seguindo os critérios oferecidos pela estatística” (p. 162). Com o auxílio desses procedimentos estatísticos, torna-se possível calcular a amostra e até mesmo calcular a margem de segurança dos resultados obtidos. Foi, então, utilizada a fórmula padrão para cálculo da amostra aleatória simples, Figura 2, seguindo as orientações de Sampieri et al. (2014, p. 178) e de Bernal (2010, p. 183):

**Figura 2**

*Figura 2. Fórmula padrão para cálculo de amostra aleatória simples*

$$n = \frac{\frac{[z^2 \cdot p(1 - p)]}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \cdot p(1 - p)}{e^2 \cdot N}\right)}$$

Nota. Fonte: Bernal (2010)

Ao utilizar a Fórmula indicada na Figura 2, obteve-se como resultado a amostra necessária de 135 professores, sendo que n = amostra foi calculada com os valores de N = população de 207 professores, o nível de confiança z = 1.96, a margem de erro e = 0.05, o desvio padrão p = 0.5.

## **Amostra**

A amostra necessária deveria ser composta por 135 (cento e trinta e cinco) professores, mas atingiu o quantitativo de 148 (cento e quarenta e oito) professores. A amostra, segundo Bernal (2010), é uma parcela da população selecionada, a partir da qual são efetivamente obtidas as informações para o desenvolvimento do estudo e sobre a qual será realizada a mensuração e observação das variáveis em estudo (p. 161). Sampieri et al. (2014, p. 173) complementam a ideia definindo a amostra como subgrupo do universo ou população da qual se coletam os dados e que devem ser representativos desta. A esse respeito, Gil (2023) enfatiza que "Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo" (p. 114).

### ***Critérios de inclusão e exclusão na amostra***

Na amostra de 148 professores que responderam ao questionário foram incluídos professores que lecionam no município de Timon, Maranhão, lotados na SEMED, ministrando aulas para os alunos das turmas do 9º ano nas escolas da zona urbana do referido município. Foi incluída uma pessoa com atribuições legais para representar a SEMED para ser entrevistado. Entretanto, foram excluídos os professores que não lecionam em turmas do 9º ano nas escolas da SEMED na zona urbana em Timon - MA e da entrevista foram excluídas pessoas que não podem representar legalmente a SEMED.

## **Técnica de coleta de dados**

O inquérito ou enquete foi a técnica empregada na coleta de dados com os professores. Esta técnica leva em conta as opiniões que as pessoas têm sobre certas questões (Sautu et al., 2005). Marconi & Lakatos (2011) justificam que esta técnica “é a mais apropriada para apurar atitudes e responsabilidades dos entrevistados, uma vez que emprega questionários” (p. 290). De modo suplementar também foi utilizada a entrevista ao representante da SEMED (Apêndice

C). A entrevista, como descrita por Gil, (2023, p. 110), “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde” e foi utilizada de modo suplementar, porque os dados coletados serviram para contextualizar a pesquisa e contrastar com os dados coletados na enquete. Segundo Prodanov e Freitas (2013), técnica de coleta de dados, é “o conjunto de preceitos ou processos utilizados por uma ciência ou arte” (p. 102) e nisto esta pesquisa se fundamenta.

### **Instrumento de coleta de dados**

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi o questionário fechado (Apêndice D) composto por duas partes. A primeira parte conta com questões policotônicas para coletar informações sociodemográficas, acadêmicas e profissionais e a segunda parte conta com questões policotônicas na escala Likert para coletar a concordância dos participantes sobre o tema de investigação. O questionário, segundo Sampieri et al. (2014, p. 217), é o conjunto de perguntas sobre uma ou mais variáveis a serem medidas. Foi escolhido para coletar os dados, porque constitui, segundo Gil (2023), o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato, além disto apresenta ainda como vantagem a rapidez e a facilidade na aplicação e na análise dos resultados.

A escala Likert utilizada no questionário desta pesquisa, segundo Sampieri et al. (2014), “foi desenvolvido por Rensis Likert em 1932; no entanto, é uma abordagem atual e bastante popular. Consiste em um conjunto de itens apresentados na forma de depoimentos ou julgamentos, aos quais é solicitada a reação dos participantes” (p. 238). Utilizou-se as seguintes categorias de resposta “Concordo totalmente 5, Concordo parcialmente 4, Indiferente 3, Discordo parcialmente 2, Discordo totalmente 1” (Sampieri et al., 2014, p. 172). A escala Likert é adequada para medir atitudes, percepções ou opiniões, permitindo, dessa maneira, que dados sejam coletados para pautar a tomada de decisão de uma organização.

Segundo Bernal (2010), o instrumento deve ser validado tanto por um teste piloto quanto por um comitê de juízes. O teste prévio do instrumento é denominado “Pré-teste” por Gil (2023) e, segundo o autor, consiste na aplicação na versão preliminar do questionário. “Sua finalidade é identificar perguntas problemáticas, que justifiquem modificação da redação, alteração do formato ou mesmo sua eliminação na redação final” (Gil, 2023, p. 114).

Conforme a orientação de Gil (2023) e de Bernal (2010), o pré-teste foi realizado com 12 (doze) professores do nono ano do Ensino Fundamental, com contagem do tempo que resultou entre treze e trinta minutos e após a conclusão do questionário foi realizada uma entrevista para verificar “clareza e precisão dos termos, quantidade de perguntas, forma das perguntas, ordem das perguntas” (p. 114). Após este processo, as respostas foram tratadas no Excel e foi calculado o coeficiente de fiabilidade alfa de Cronbach. Sampieri et al. (2014, p. 208) ressaltam a importância de avaliar a fiabilidade do instrumento calculando esse coeficiente. O pré-teste alcançou o resultado de 0,98, considerado excelente pelos autores. O questionário foi revisado e enviado para validação de especialistas.

A validação de um instrumento de investigação científica pelos especialistas consistiu em verificar se as perguntas estavam de acordo com os objetivos da investigação, se o significado e a relevância dos indicadores eram evidentes, onde foi possível verificar se todas as características escolhidas para o construto foram levadas em conta e se refletiam um conteúdo específico para atender as condições da prova de validação. A validade de construto inclui três etapas:

1. Com base na revisão da literatura, é estabelecida e especificada a relação entre o conceito ou variável medida pelo instrumento e os demais conceitos incluídos na teoria, modelo teórico ou hipótese. 2. Os conceitos são associados estatisticamente e as correlações são cuidadosamente analisadas. 3. A evidência empírica é interpretada de

acordo com o nível em que a validade de construto de uma determinada medida é esclarecida. (Carmines e Zeller, 1991 citados por Sampieri et al., 2014, p. 263)

O questionário desta pesquisa passou por validação de três especialistas, sendo dois deles professores doutores da UTIC – Universidade Tecnológica Intercontinental e a terceira especialista é doutora em educação com pesquisa publicada sobre educação integral e com formação em competências socioemocionais pelo IAS. As avaliações do instrumento ocorreram dentro dos critérios constantes no documento validação por especialista (Apêndice E). Os especialistas consideraram que o instrumento está adequado quanto ao conteúdo e uso da linguagem, que tecnicamente corresponde à escala Likert e que reúne as condições necessárias e suficientes para ser aplicado na investigação. Os três validaram sem ajustes.

Utilizou-se ainda a entrevista estruturada (Apêndice C) com perguntas fixas elaboradas previamente.

### **Procedimento de coleta dos dados**

O processo de coleta de dados foi precedido de reunião com o responsável pela Rede de ensino campo de pesquisa, momento em que a pesquisadora apresentou a proposta da pesquisa, solicitou autorização para realizar a pesquisa e realizou a entrevista. A coleta de dados é uma “etapa da pesquisa que se inicia com a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 165). Foi precedida pelo Termo de Consentimento livre e Esclarecimento TCLE (Apêndice B).

A aplicação do questionário aconteceu de forma virtual, seguindo o procedimento: contatar os professores via aplicativo WhatsApp; enviar o instrumento formulário *online* do *Google forms* via *link* <https://forms.gle/LkTUXercPGWPQd5H9>. Entretanto, foi necessária a mediação do secretário de educação, de chefes de departamento, das superintendentes, dos diretores e de formadores dos professores.

Bernal (2010, p. 197), sintetiza as etapas de coleta de dados, utilizadas nesta pesquisa, da seguinte forma: esclarecimento dos objetivos propostos na pesquisa e das variáveis da hipótese (se houver); seleção da população ou amostra objeto do estudo; definição de técnicas de coleta de informações (elaboração e validação); os dados foram armazenados em planilhas de Exel da Microsoft office Professional Plus 2019 para posterior processamento, descrição, análise e discussão.

### **Procedimento de análise dos dados**

Segundo Sampieri et al. (2014, p. 271) as fases do procedimento de análise dos dados são: decidir qual programa de análise de dados usar; explorar os dados obtidos na coleta de forma sistemática com verificação cuidadosa e completa dos questionários aplicados para verificar a quantidade colhida e qualidade da informação nela contida; analisar descritivamente os dados por variável, sendo classificados e ordenados os dados, observando se as variáveis foram organizadas de acordo com as dimensões, indicadores e itens de pesquisa; visualizar os dados por variável, momento em que os dados são tabulados e analisados por indicador e por dimensões com o programa informático; avaliar a confiabilidade, validade e objetividade do instrumento de medição utilizado; analisar e interpretar através de testes estatísticos ou hipóteses levantadas (análise estatística inferencial) com o auxílio do programa.

Utilizou-se o SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* da IBM, versão 29.0.2.0(20) 2023 para realizar a análise dos dados e prepará-los para apresentação. Utilizou-se também o Exel da Microsoft office Professional Plus 2019. Quanto à análise dos dados da entrevista, foi realizada a análise do discurso sem a necessidade de plataformas para tratamento dos dados por se tratar de uma única entrevista. O entrevistado foi identificado como D1.

### **Considerações éticas**

A pesquisadora seguiu à Resolução 510/2016 do CNS - Conselho Nacional de Saúde que trata do código de ética de pesquisa vigente no Brasil e a legislação paraguaia que por meio da Vice-reitoria de Investigação Científica e Tecnológica da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC (2016) exige o cumprimento dos princípios éticos estabelecidos. A pesquisa incluiu, assim, a responsabilidade ética e legal, respeitando os princípios de rigor científico ao garantir a veracidade das informações, a privacidade, a integridade física e moral e o direito ao anonimato dos participantes. A pesquisa foi realizada no Brasil, seguindo os princípios éticos para garantir a qualidade ética do estudo no Brasil e no Paraguai. Foram observados dentre outros requisitos, os riscos e benefícios da pesquisa.

#### ***Riscos e benefícios***

Os participantes estiveram cientes dos riscos que poderiam surgir durante a participação na pesquisa. Os possíveis riscos estavam relacionados a pequenos desconfortos ao tempo exigido e para minimizá-los o pesquisador deixou o participante o mais confortável possível com o tempo disponível necessário para que o mesmo possa responder o questionário confortavelmente. Além disso, poderia ocorrer simples inibição ou desconforto pelo teor de algumas perguntas. Em caso de constrangimento ou inibição o participante poderia não responder à pergunta e passar para a próxima, poderia também interromper o preenchimento e recomeçar em outro momento remarcado ou ainda desistir da pesquisa sem comprometer o bom relacionamento entre pesquisador e entrevistado. Ressalta-se ainda como risco que poderia também ocorrer falta de privacidade, mas para minimizar tal fato, os participantes não tiveram seus nomes revelados e foram identificados por número ou legendas, além de que somente o pesquisador irá manipular os dados.

Os benefícios esperados são: contribuir para a expansão do conhecimento sobre as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais, ajudando a impulsionar o

progresso científico e social; promover o autoconhecimento e autodesenvolvimento pessoal ao fornecer ao participante a possibilidade de verificar pontos fortes e áreas de melhoria à medida que manifesta sua concordância; contribuir com os resultados da pesquisa pode impactar em intervenções futuras das quais o participante pode se beneficiar. A pesquisa depois de finalizada será disponibilizada para consulta nas escolas do município que manifestarem interesse, e biblioteca municipal para acesso livre e conhecimento de todos. Os resultados podem subsidiar palestras e formação profissional continuada.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa – Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA Universidade Estadual do Maranhão via Plataforma Brasil, link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> cujo parecer consubstanciado do CEP resultante do processo N° 6.798.763 emitiu a conclusão de aprovado sem recomendações e comentou que “A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução n° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde”. (Apêndice F)

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), Brasil (2017), uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Brasil, atua em todo o território nacional para garantir a ética em pesquisas, envolvendo seres humanos, protegendo os participantes de pesquisa. A ética na pesquisa implica o respeito aos participantes, considerando riscos, benefícios, relevância social, interesses e princípios científicos.

### Marco analítico

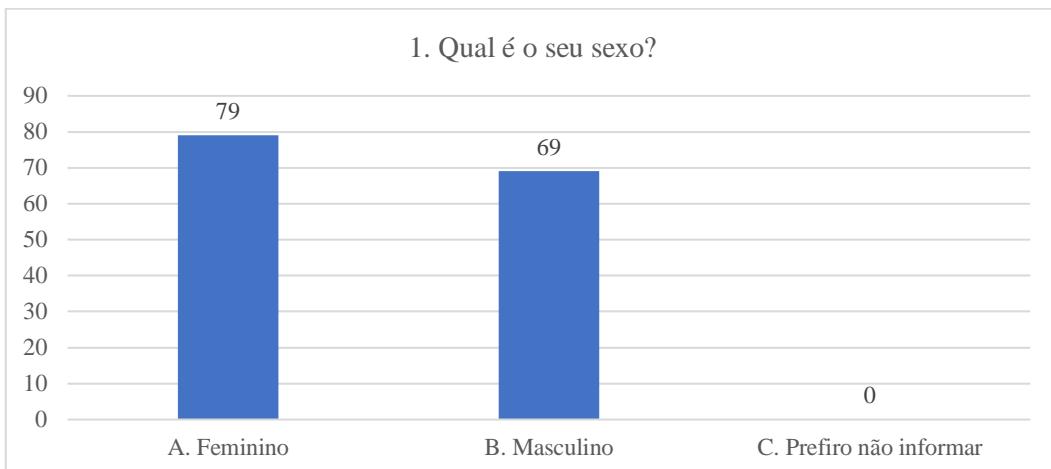
Com o propósito de determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais foi realizada a pesquisa de campo com professores, cujos resultados serão apresentados a seguir em tabelas e gráficos. Neste marco serão destacados os principais dados referentes ao tema abordado para que se possa confrontá-los com a teoria e fundamentar as conclusões.

### Apresentação e análise dos Resultados

A primeira parte dos dados caracterizam a amostra nos aspectos socioeconômicos e demográficos e caracterizam as escolas em que os professores atuam. A Figura 3 informa o sexo dos professores participantes da pesquisa.

**Figura 3**

*Figura 3. Sexo do professor participante*



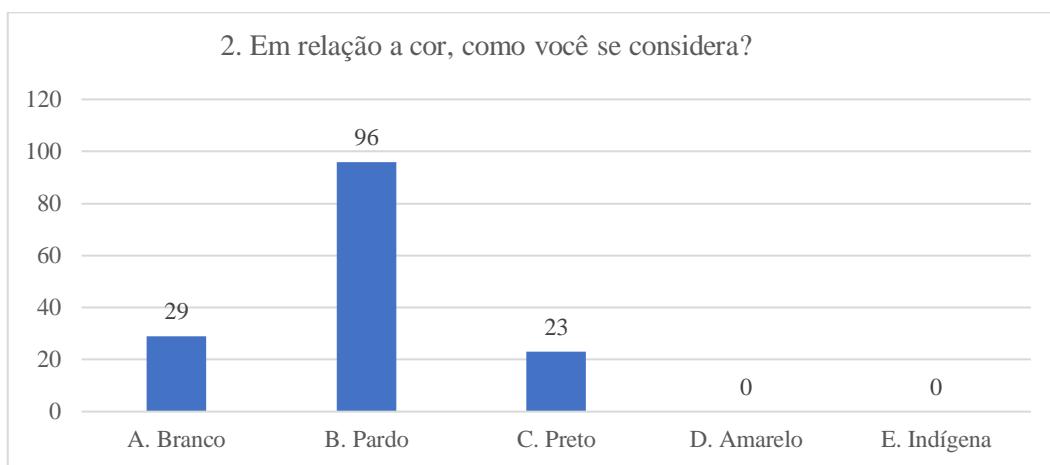
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

100% dos professores informaram o sexo. A distribuição percentual dos respondentes em relação ao sexo apresentou uma diferença 6,8% a mais para o sexo feminino, pois 53,4% se declararam do sexo feminino e 46,6% do sexo masculino.

A Figura 4 apresenta a declaração dos professores quanto a cor. Utilizou-se a nomenclatura de autodeclaração da cor do IBGE.

**Figura 4**

*Figura 4. Declaração de cor do participante*



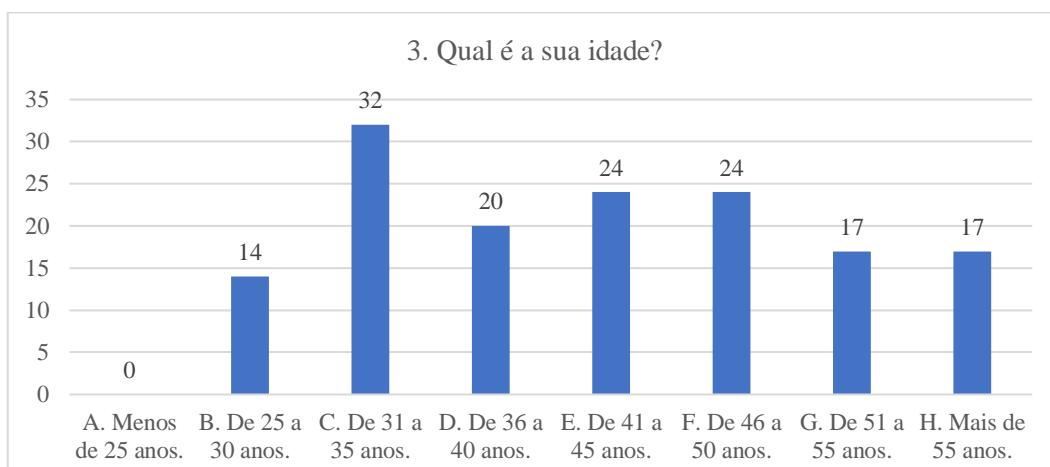
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Apurou-se que 64,9% se declararam “pardo”, 19,6% “branco” e 15,5% “preto”. Pardos e pretos acumularam um percentual de 80,4%. Não houve declaração para “amarelo” e “indígena”.

A Figura 5 apresenta a distribuição dos professores quanto a idade que foi estratificada em intervalos de cinco anos.

**Figura 5**

*Figura 5. Declaração de idade do participante*



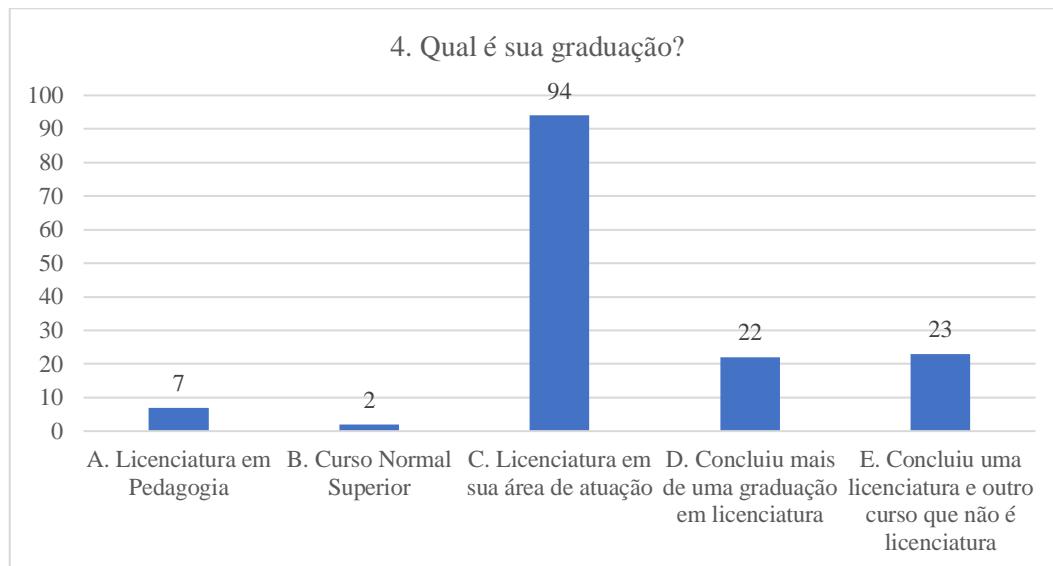
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Não há professores com menos de 25 anos, de 25 a 30 anos são 9,5%, de 31 a 35 anos apresenta o maior percentual de 21,6%, de 41 a 46 anos e de 46 a 50 anos apresentaram o mesmo percentual de 16,2% e as duas últimas faixas de 51 a 55 anos e mais de 55 anos também apresentaram percentual igual de 11,5%. A idade dos professores é bem distribuída a partir de 25 anos.

A lei brasileira exige formação mínima de graduação para o exercício do magistério, portanto 100% da amostra possui graduação. A Figura 6 apresenta a formação do professor a nível de graduação.

**Figura 6**

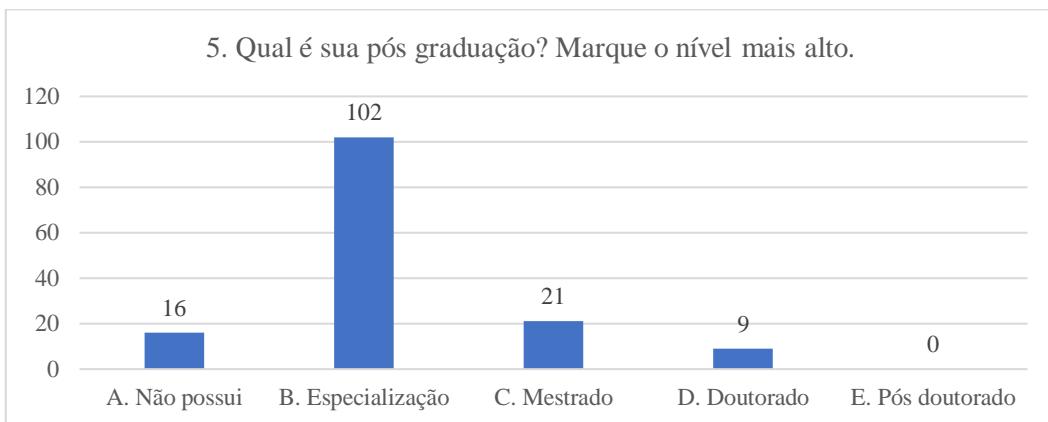
*Figura 6. Formação a nível de graduação*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Figura demonstra que 63,5% em licenciatura na área que atuam, 15,5% concluíram uma licenciatura e outro curso que não é licenciatura, 14,9% concluíram mais de uma licenciatura, 4,7% possuem Licenciatura em Pedagogia e 1,4% concluíram o Normal Superior.

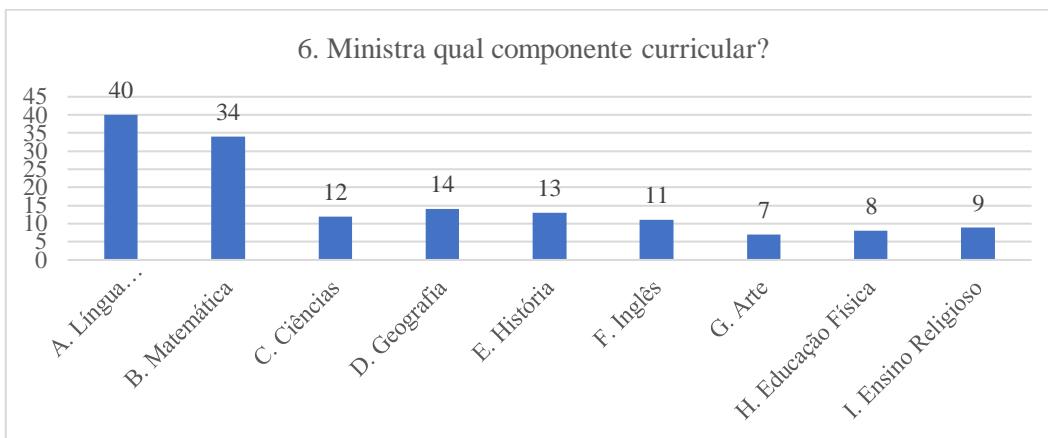
A Figura 7 apresenta a distribuição dos professores quanto a formação a nível de pós graduação. Eles optaram entre as alternativas “não possui”, “especialização”, “mestrado”, “doutorado” e “pós doutorado”.

**Figura 7***Figura 7. Formação a nível de pós graduação*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quando se trata de pós graduação, a formação dos professores ficou concentrada em especialização com 68,9%. Manifestaram possuir mestrado 14,2% e 6,1% são doutores, restando ainda 10,8% que não possuem pós graduação. Não há professores com pós doutorado.

A Figura 8 informa o componente curricular que os professores ministram.

**Figura 8***Figura 8. Componente curricular que o professor ministra*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

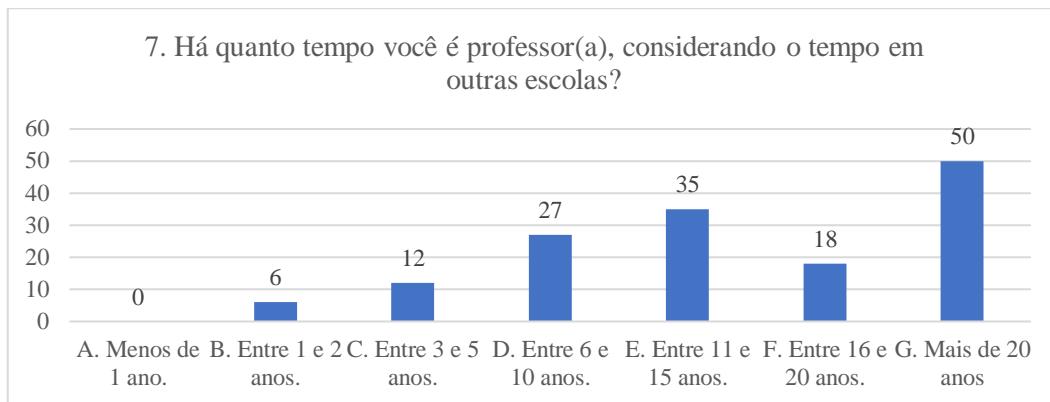
A distribuição dos professores por componente curricular apresentou 50% no acumulado de Língua portuguesa 27% e Matemática 23% o que é natural porque estes componentes possuem uma carga horária maior, demandando mais professores. Os demais componentes

responderam 8,1% Ciências, 9,5% Geografia, 8,8% História, 7,4% Inglês, 4,7% Arte, 5,4% Educação Física, 6,1% Ensino Religioso.

A Figura 9 Apresenta o tempo que o professor tem de serviço no magistério.

**Figura 9**

*Figura 9. Tempo de serviço como professor*



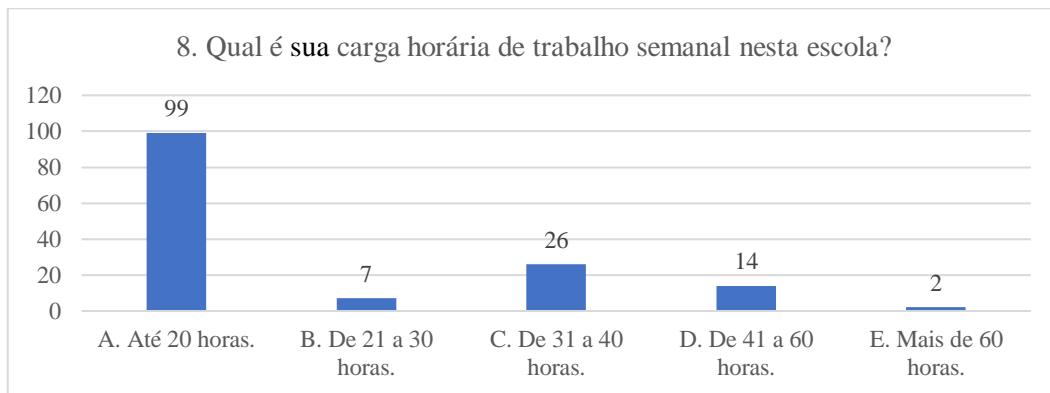
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A experiência desses professores expressa em tempo de serviço apresentou um quadro experiente, sendo 70,2% com mais de 10 anos de serviço, 33% com mais de 20 anos, 23,7% entre 16 e 20 anos, 18,2% entre 6 e 10 anos, 8,1% entre 3 e 5 anos, 4% entre 1 e 2 anos. Não foram registrados professores com menos de 1 ano de serviço.

A Figura 10 apresenta a carga horária de trabalho semanal na escola.

**Figura 10**

*Figura 10. Carga horária de trabalho semanal*



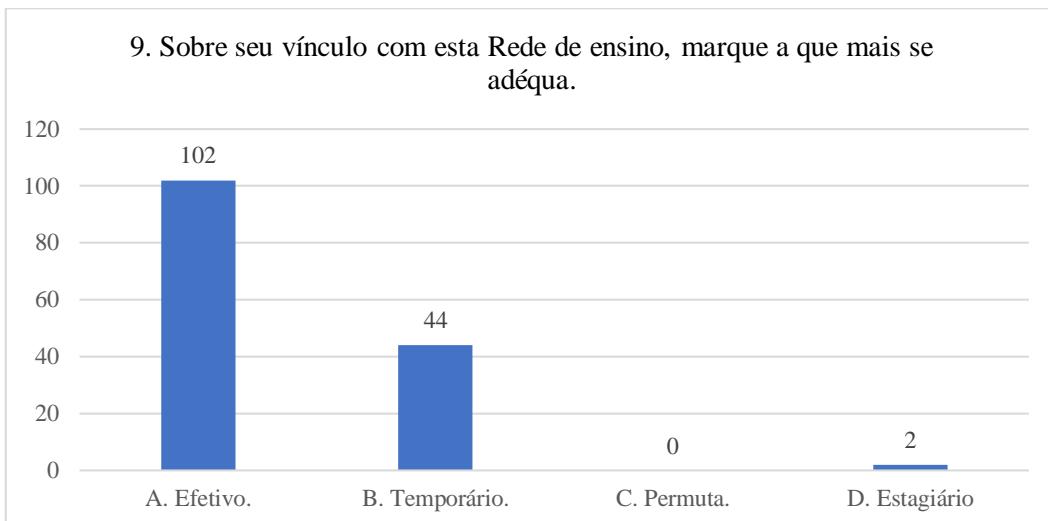
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto à carga horária de trabalho semanal dos professores, 66,9% trabalham até 20 horas, 17,6% de 31 a 40 horas, 9,4% de 41 a 60 horas, 4,7% de 21 a 30 horas e 1,4% declaram trabalhar mais de 60 horas.

A Figura 11 apresenta o vínculo empregatício do professor com a Rede de ensino. As opções foram “efetivo” que é o professor investido no cargo por concurso público, “temporário” que tem um contrato por um período determinado, “permuta” quando os professores são trocados entre Redes de ensino e “estagiário” quando ele é um professor aprendiz na função.

**Figura 11**

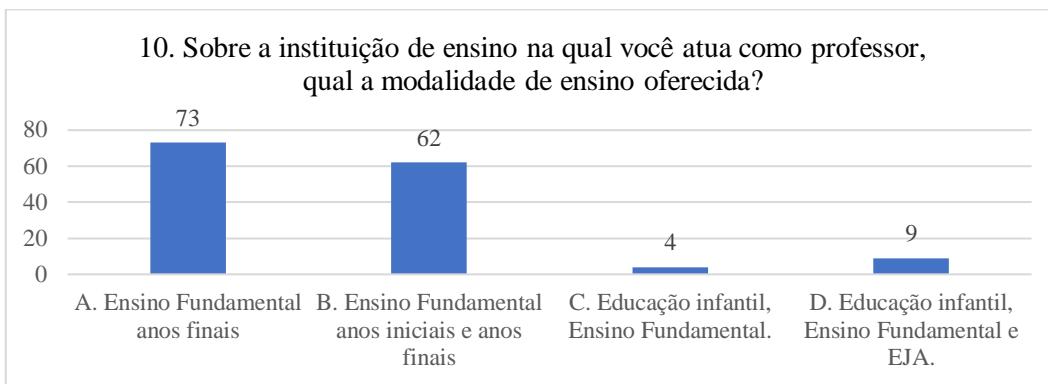
*Figura 11. Vínculo empregatício do professor*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O vínculo destes professores com a rede de ensino campo da pesquisa está assim configurada: 68,9% de vínculo efetivo, 29,7% são temporários e 1,4% são estagiários. 0% manifestou estar em permuta.

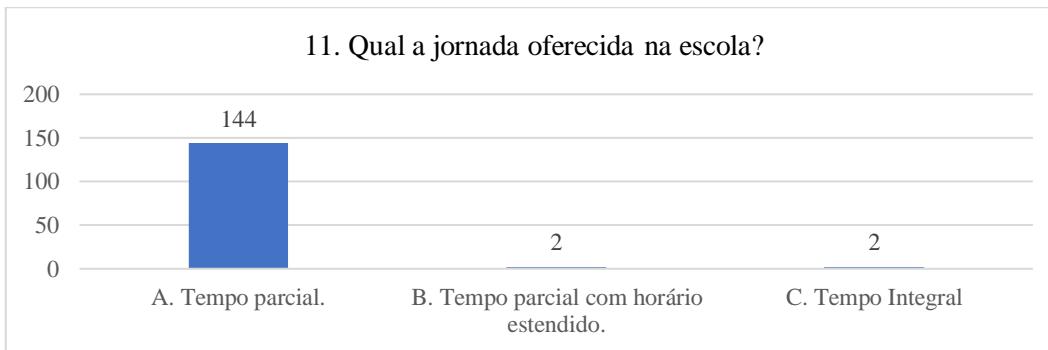
A Figura 12 apresenta os dados sobre a modalidade de ensino oferecida na escola em que o professor trabalha.

**Figura 12***Figura 12. Modalidade de ensino ofertada na instituição escolar*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As escolas ofertam unicamente Ensino Fundamental anos finais em 49,3%. Nas demais é ofertado concomitantemente com Ensino Fundamental anos finais os anos iniciais em 41,9%, com a Educação Infantil em 2,7% e com a Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos em 6,1%.

A Figura 13 apresenta a jornada de aulas que a escola oferta aos alunos. O “tempo parcial” é quando a jornada é de quatro horas em um único turno, “parcial com jornada estendida” é quando além das quatro horas oferta atividades complementares e “tempo integral” é quando o aluno tem atividades diárias nos dois turnos com grade curricular diferenciada.

**Figura 13***Figura 13 - Jornada oferecida na instituição*

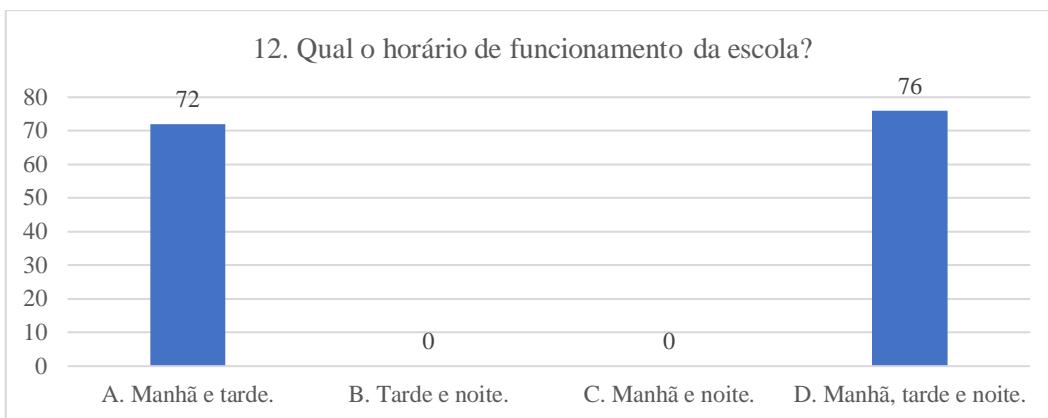
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Nessas mesmas escolas, a jornada para os alunos é de tempo parcial em 97,2%, parcial com jornada estendida em 1,4% e são escolas de Tempo Integral 1,4%.

A Figura 14 apresenta o horário de funcionamento da escola.

**Figura 14**

*Figura 14 - Horário de funcionamento da escola*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Foi informado ainda que as escolas funcionam 48,6% nos turnos manhã e tarde e 51,4% nos turnos manhã, tarde e noite. 0% de escolas funcionam nos turnos tarde e noite e 0% funcionam nos turnos manhã e noite.

Deste modo, pode-se afirmar de acordo com aspectos socioeconômicos e demográficos que há uma predominância de professores respondentes do sexo feminino, da cor parda, de 31 a 50 anos, com licenciatura na área que atua, com especialização, dos componentes curriculares Língua portuguesa e Matemática, com mais de 10 anos de serviço, que trabalha até 20 horas e de 31 a 40 horas, são efetivos na rede de ensino e trabalham em escolas de Ensino Fundamental anos finais unicamente ou com anos iniciais na mesma escola. São escola que ofertam jornada de tempo parcial nos turnos manhã e tarde ou manhã, tarde e noite.

Na segunda parte da pesquisa, foi inquerido dos professores na escala Likert de cinco pontos a concordância com as afirmações sobre o tema estratificadas em dimensões e indicadores como seguem os resultados.

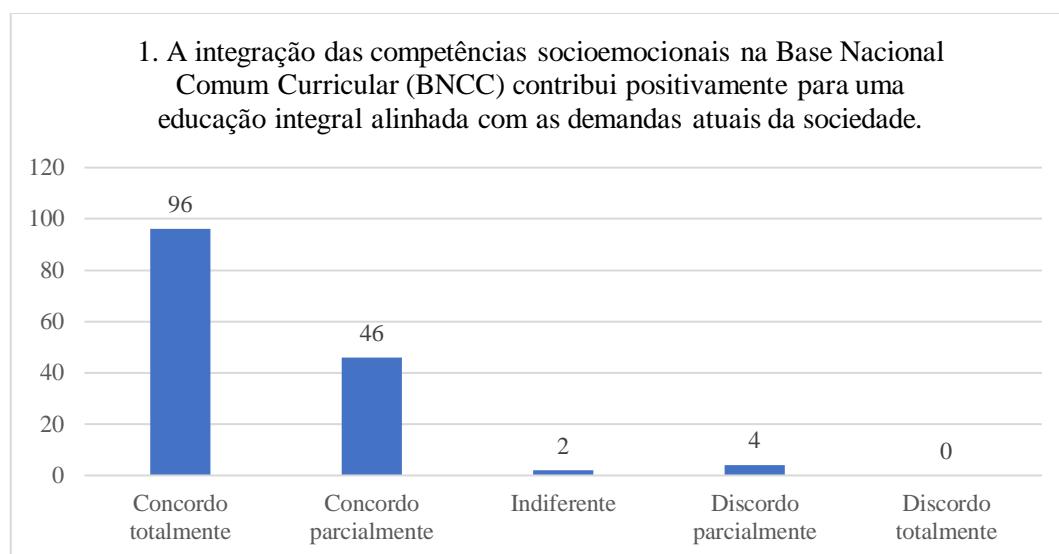
**Dimensão I** Estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais

**Indicador 1** Estratégia de elaboração do currículo

O primeiro indicador trata da elaboração do currículo da Rede como estratégia de planejamento. Na Figura 15 apresenta a concordância em relação à integração das competências socioemocionais na BNCC contribuir positivamente para a educação integral.

**Figura 15**

*Figura 15. Competências socioemocionais na BNCC*



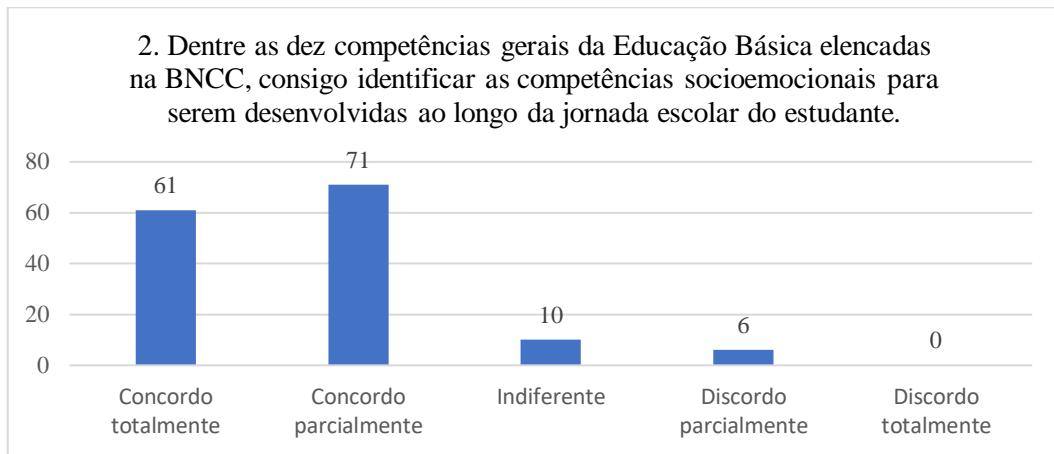
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados expostos na Figura 15 revelam que 64,8% concordam totalmente, 31% concordam parcialmente, 1,3% são indiferentes, 2,7% discordo parcialmente e 0% dos professores discordam totalmente. Destacam-se dois dados importantes. O acumulado de concordância total e concordância parcial que representam 95,9% do total da amostra e a ausência de discordância total.

A concordância dos professores com a afirmação de que conseguem identificar, dentre as dez competências gerais da BNCC (2018) aquelas que tratam das competências socioemocionais é o ponto abordado na Figura 16, a seguir:

**Figura 16**

*Figura 16. CSE dentre as competências gerais da BNCC*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Neste ponto, a concordância total dos professores é de 41,2%, a concordância parcial atingiu 48%, 6,7% indiferente, discordância parcial 4% e a discordância total 0%. Observa-se que, mesmo com o acumulado de concordâncias atingindo 89,2%, existem reservas ou nuances em quase metade das concordâncias que fizeram com que a concordância não fosse total. Não houve registro de discordância total, sugerindo que nenhum respondente discordou completamente de sua capacidade de identificar as competências socioemocionais como inquerido.

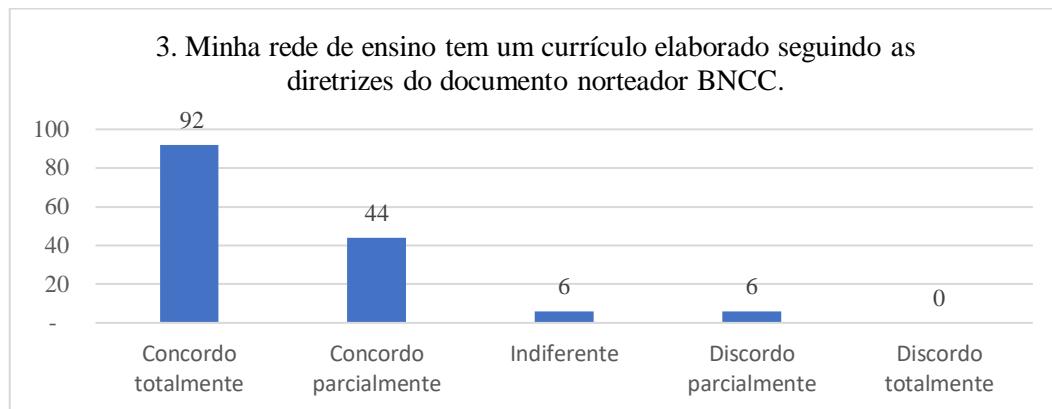
Os dados indicam que os professores concordam com a contribuição da BNCC (2018) para a educação integral, concordam que conseguem identificar as competências socioemocionais dentre as dez competências gerais da BNCC. Estes dados estão em acordo com as afirmações de Zortéa et al. (2020), pois o desenvolvimento da educação integral tem como condição *sine qua non* o desenvolvimento, ao longo da Educação Básica, de competências socioemocionais além das competências cognitivas.

A Figura 17 apresenta os dados relativos à concordância dos professores com a estratégia de elaborar o currículo da Rede pesquisada com base nas diretrizes da BNCC (2018).

Sendo esta uma determinação da BNCC, o currículo elaborado a partir das diretrizes da Base significaria um movimento da Rede em prol da educação integral.

**Figura 17**

*Figura 17. Currículo seguindo as diretrizes da BNCC*



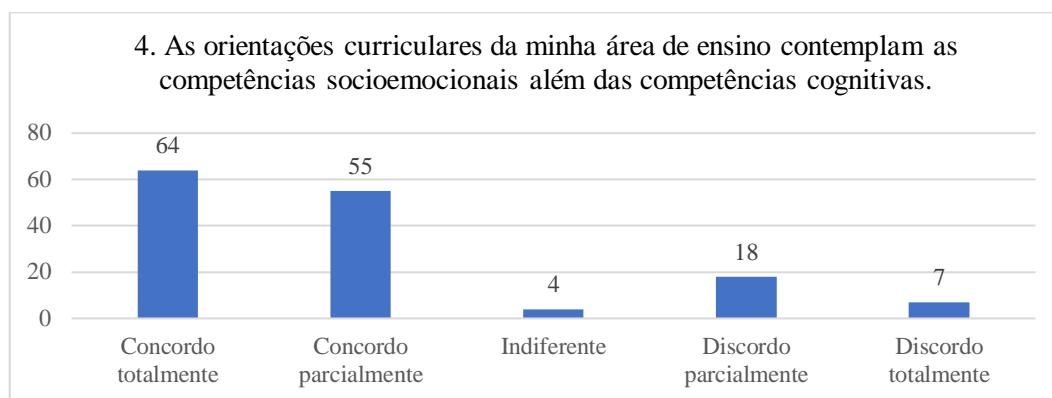
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados apontam que 62,2% dos professores concordam totalmente, 29,7% concordam parcialmente, 4% são indiferente, 4% discordam parcialmente e 0% discordaram totalmente. Destaca-se o acumulado expressivo de 91,9% de concordância com a estratégia de que o currículo da Rede foi elaborado, seguindo as diretrizes da BNCC (2018). Os professores concordam que a Rede de ensino tem um currículo elaborado, seguindo as diretrizes da BNCC. A própria BNCC (2018) expressa que cabe aos sistemas e redes a elaboração do currículo, o que a Rede campo da pesquisa fez por adesão ao Currículo do Estado em 20 de mar. 2019 (Timon, 2024). D1 também confirmou que o currículo da Rede foi reformulado após a BNCC (2018) e o fez por “adesão ao currículo da Rede estadual do Maranhão”. Neste ponto professores, representantes da Rede e o documento estão alinhados.

A Figura 18, apresentada a seguir, evidencia dados sobre as orientações curriculares da Rede pesquisada quanto às competências socioemocionais.

**Figura 18**

*Figura 18. Competências socioemocionais contempladas no currículo*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

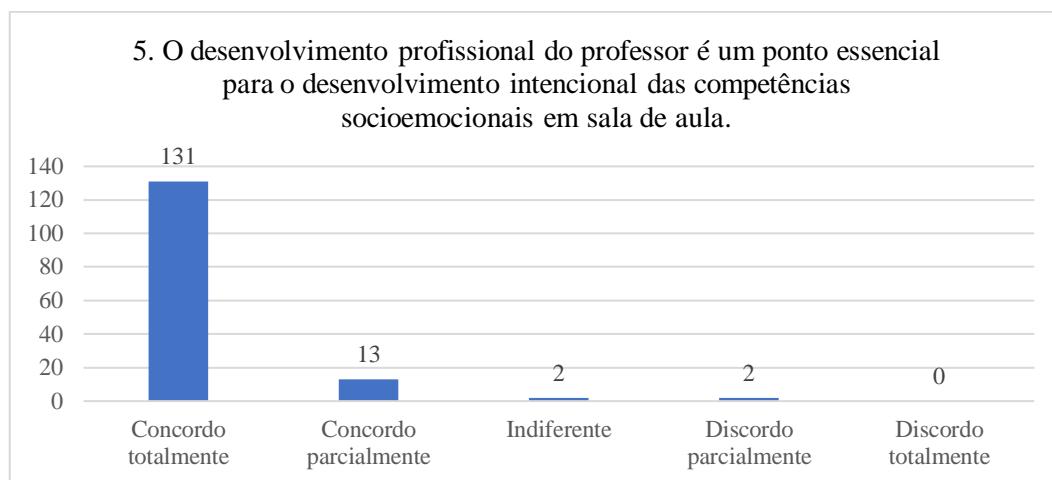
Quando se trata do componente curricular específico do professor, a concordância total é de 43,2%, a concordância parcial é de 37,2%. A concordância acumulada ficou em 80,4%, 2,7% ficou indiferente, enquanto 12,2% discordou parcialmente e surgiu a primeira discordância total neste indicador com o percentual de 4,4%. O acumulado de discordância é de 16,6%.

Os resultados começam a demonstrar uma elevação na discordância quando se trata das orientações curriculares específicas nos componentes curriculares que os professores ministram. O resultado encontra sustentação na BNCC (2018) em que os componentes curriculares abordam as competências socioemocionais de diferentes formas. Zortéa et al. (2020) destacam a necessidade de os currículos inovarem com matrizes que integrem de modo eficaz o cognitivo e o socioemocional. D1 afirmou, entretanto, que a Rede “ainda não” fez alteração na matriz curricular para contemplar o alinhamento da BNCC (2018) com o currículo, “Estão em processo de elaboração”. Mas quanto a Rede orientar as escolas para reformular o Projetos Pedagógicos com base na BNCC (2018), D1 afirmou que “foi criada uma comissão CME - Conselho Municipal de Educação para este fim”.

**Indicador 2** Estratégia de formação profissional

A estratégia de formação profissional tem seus resultados expressos nas figuras 19 a 20.

A Figura 19 trata do desenvolvimento profissional do professor como ponto essencial para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais em sala de aula.

**Figura 19***Figura 19. Desenvolvimento profissional e desenvolvimento das CSE*

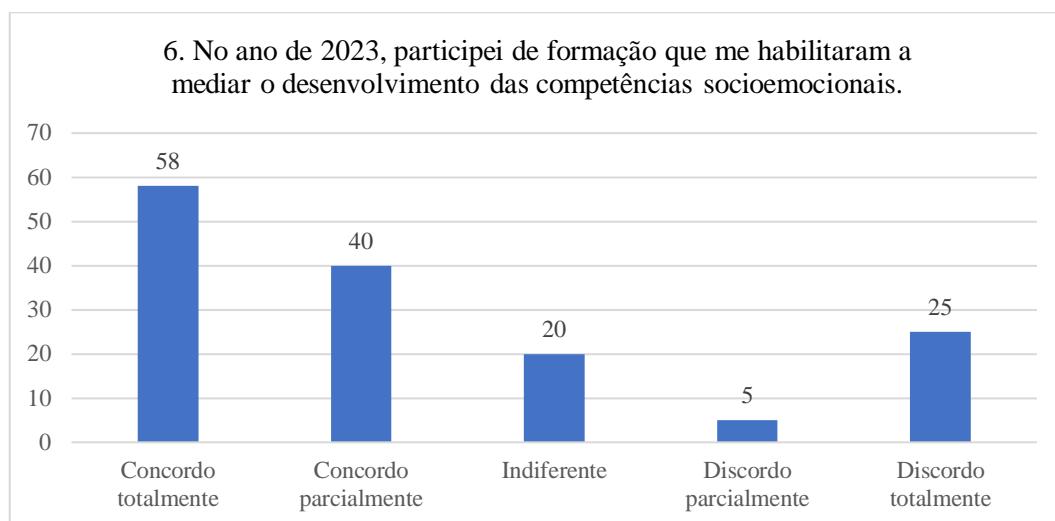
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os dados apontam que 88,5% dos professores concordam totalmente que o desenvolvimento profissional é essencial para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais em sala de aula, enquanto 8,8% concordam parcialmente. Um percentual acumulado de concordância de 97,3%. 1,4% se manifestaram indiferente e o percentual de discordância parcial expresso é 1,4%, não havendo discordância total.

A Figura 20 complementa a pesquisa sobre o indicador desenvolvimento profissional com dados sobre a participação do professor em formações que o habilitam para mediar o desenvolvimento das competências socioemocionais. Enquanto os dados, quanto a concordância, em teoria demonstram grande concordância, os dados sobre a participação de fato em formações apresentam um volume maior de discordância como se apresenta a seguir.

**Figura 20**

*Figura 20. Formação para o desenvolvimento de CSE*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Figura 20 aponta 39,1% dos professores concordando totalmente que participaram de formação que o habilita a mediar o desenvolvimento de competências socioemocionais, 27% concorda parcialmente, 13,5% indiferentes, 3,3% concordam parcialmente e 16,8% discordam totalmente. O acumulado de concordância total e parcial representa 66,2%, enquanto o acumulado de discordância total e parcial representa 20,3% com um expressivo percentual de 13,5% de professores indiferentes.

A estratégia de formação profissional apresenta um resultado que aponta uma queda brusca na concordância acumulada que vai de 97,3% em “o desenvolvimento profissional do professor é um ponto essencial para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais” para 66,2% quanto ao professor participar de formação que o habilite a mediar o desenvolvimento de competências socioemocionais com opiniões pulverizadas entre todas as opções de concordância. Observa-se que os professores dos componentes Língua portuguesa e Matemática que representam 50% dos respondentes da pesquisa recebem formação continuada na Rede que atuam, segundo D1.

A entrevista confirma que a Rede oferta formação para o desenvolvimento profissional mensalmente e está estudando para torná-la quinzenal, “mas ainda não ofertamos formação específica sobre as competências socioemocionais”, afirma (D1). A palavra “ainda” é repetida nesta resposta, porém com indicação mais próxima de realização. D1 demonstra em sua fala a possibilidade de ampliação das formações e o estabelecimento de parceria para fim de formação em competências socioemocionais. O resultado do questionário demonstra que a Rede campo de pesquisa não oferta formação para desenvolvimento de competências socioemocionais, mas que os professores estão abertos à participação em formação ao considerá-la essencial para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Abed (2022); Cristóvão (2022); Cerce & Brito (2022) confirmam a importância da formação profissional para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

### **Indicador 3 Estratégia de definição do formato**

A escolha de um formato pela Rede de ensino para o desenvolvimento das competências socioemocionais é a estratégia abordada na Tabela 3.

**Tabela 3**

*Tabela 3. Formato de desenvolvimento das CSE*

7. O formato de desenvolvimento de competências socioemocionais escolhido por minha Rede de ensino tem uma abordagem definida:

	Desenvolvimento por instrução direta		Desenvolvimento por aprendizagem cooperativa		Desenvolvimento por Projetos	
	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	63	42,6%	76	51,4%	67	45,3%
Concordo parcialmente	67	45,3%	54	36,5%	58	39,2%
Indiferente	9	6,1%	7	4,7%	11	7,4%
Discordo parcialmente	5	3,4%	5	3,4%	4	2,7%
Discordo totalmente	4	2,7%	6	4,1%	8	5,4%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Tabela 3 apresenta três formatos de desenvolvimento de competências socioemocionais. O formato de “instrução direta” obteve o acumulado de concordância total e parcial de 87,9%, O acumulado de discordância parcial e total no primeiro formato foi de 6,1%, o mesmo percentual de indiferentes. O formato por “aprendizagem cooperativa” obteve o acumulado de concordância de 87,9%. Neste segundo formato a discordância cresceu alcançando 7,5% e os indiferentes caíram para 4,7%. O formato de “projeto” alcançou o acumulado de concordância de 84,5%. No terceiro formato o acumulado de discordância cresceu alcançando 8,1% e os indiferentes também cresceram para 7,4%.

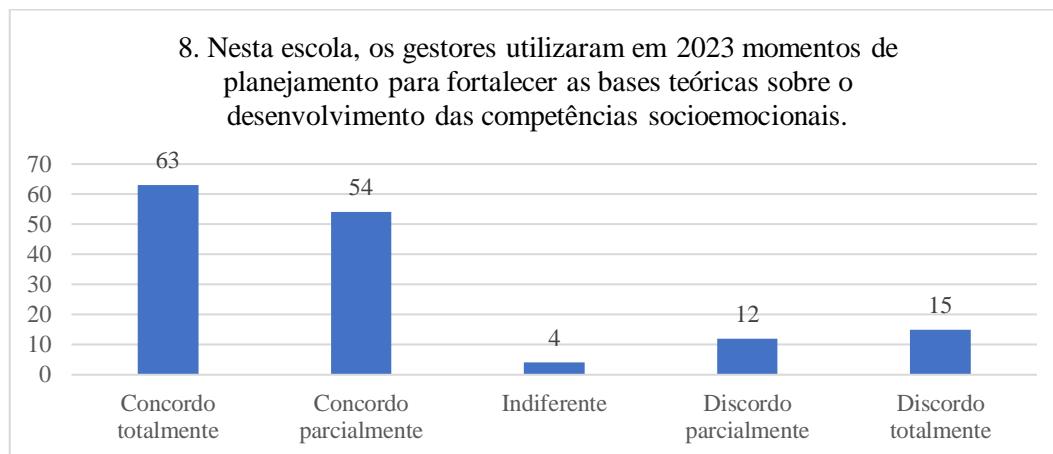
Quanto à estratégia de definição do formato, cabem algumas considerações, uma vez que os formatos de desenvolvimento de competências socioemocionais possuem nomenclaturas diversas. Nesta pesquisa a nomenclatura utilizada é um combinado de Lima (2022) e de CASEL (2020): formato de componente curricular, formato de projeto e formato de desenvolvimento integrado ao currículo. Buscou-se no Documento curricular do território maranhense (Estado do Maranhão, 2019) na etapa do Ensino Fundamental uma indicação de formato para desenvolvimento de competências socioemocionais, porém o modo como está organizado por áreas do conhecimento, com foco no cognitivo, não apresenta uma diretriz clara quanto ao formato. Apesar de CASEL (2020) apontar a possibilidade de integração das competências socioemocionais com o currículo acadêmico, o que já defendia Goleman (2011), infere-se a partir da fala de D1 que não houve opção de formato que altere a matriz curricular, porque não houve mudança na matriz curricular. Contudo, o formato definido implica nas orientações de planejamento. Quando se trata do planejamento no contexto escolar, os professores concordam que o planejamento realizado na escola fortalece as bases teóricas para desenvolver as competências socioemocionais. Ao solicitar deles que manifestasse a concordância quanto à abordagem escolhida: desenvolvimento das competências socioemocionais por “instrução direta”, desenvolvimento por “aprendizagem cooperativa”,

desenvolvimento por “projetos”, os professores manifestaram concordância em relação à utilização das três abordagens. Esta concordância gera algumas interrogações, porque se por um lado elas podem coexistir, por outro pode significar a falta de definição clara ou ainda que o desenvolvimento de competências socioemocionais existe, mas não de modo intencional.

Enquanto a Tabela 3 tratou de uma estratégia a nível de Rede, A Figura 21 trata da inclusão das competências socioemocionais nos planejamentos escolares pelos gestores escolares, contemplando a escolha de estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais a nível de escola. Desse modo apresenta os dados com informações sobre os estudos realizados nas escolas em planejamentos que envolvam o fortalecimento de bases teóricas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais.

**Figura 21**

*Figura 21. Desenvolvimento das CSE no planejamento*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Figura 21 mostra que 42,5% dos professores concordam totalmente com a afirmação, 36,4% concordaram parcialmente, 2,7% ficaram indiferentes, 8,1% discordam parcialmente e 10,1% discordam totalmente. A concordância parcial e total acumulada quanto aos gestores utilizarem momentos de planejamento para fortalecer as bases teóricas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais é de 79,1%, enquanto o acumulado de discordância é de 18,2%. Restou o percentual de 2,7% de professores indiferentes ao ponto

abordado. Os resultados apontam que na escola existem momentos de planejamento para fortalecer as bases teóricas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais.

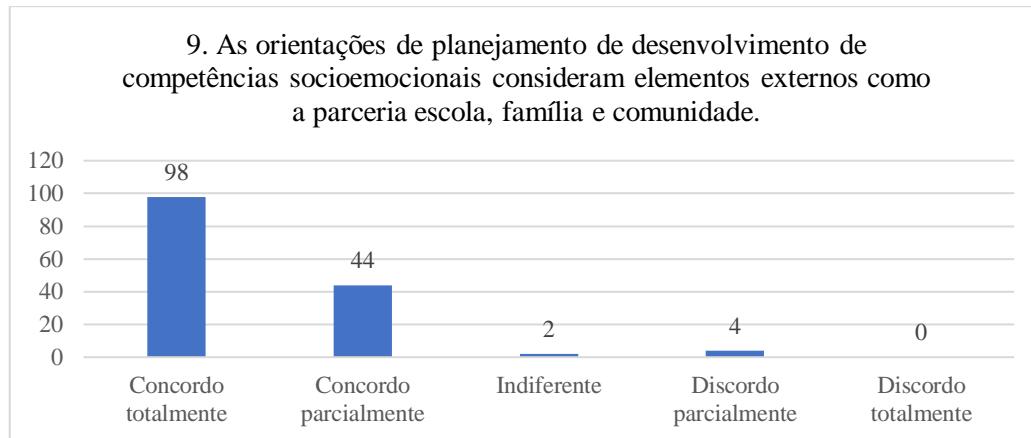
Gov.br (2022) orienta que após decidir o formato, os gestores escolares devem fortalecer a base teórica sobre as estratégias, selecionar o mediador que continuam o processo e realizam as atividades com os estudantes. Acrescenta-se aqui que mesmo sem uma definição expressa da Rede, as escolas podem se articular para fortalecer as bases teóricas sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais.

#### **Indicador 4 Estratégia de imersão no contexto**

O contexto do desenvolvimento das competências socioemocionais torna-se cada vez mais específico. Neste indicador ele chega à estratégia de planejamento dos professores como se observa na Figura 22 e Figura 23.

**Figura 22**

*Figura 22. Orientação de inclusão de elementos externos no planejamento*

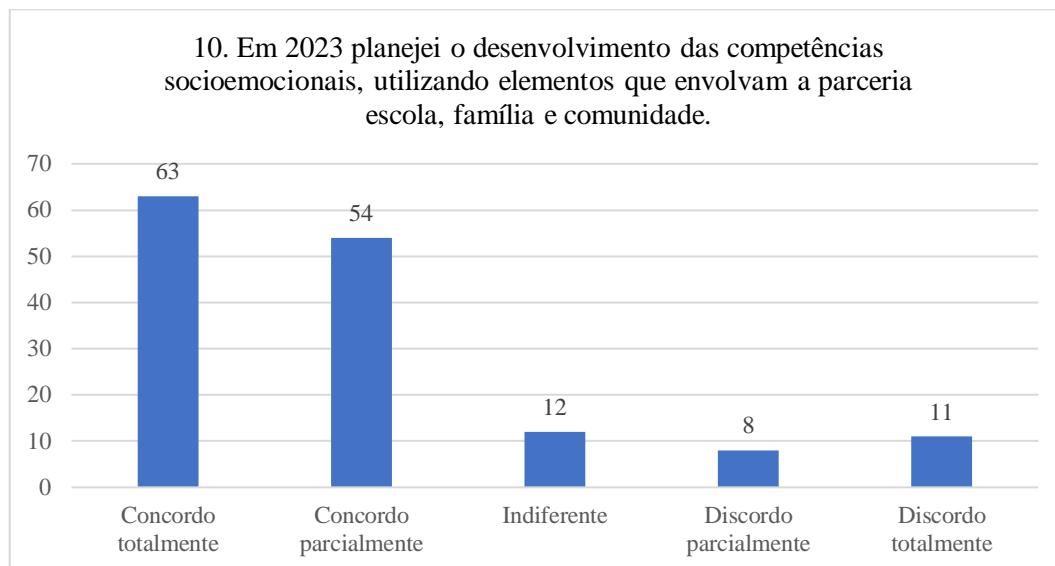


*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Figura 22 apresenta 66,2% de concordância total, 29,7% de concordância parcial, 1,4% de professores indiferentes, 2,7% de discordância parcial e 0% de discordância total, demonstrando uma polarização dos dados em concordância de que as orientações de planejamento das competências socioemocionais utilizem externos como a parceria escola, família e comunidade ao alcançar o percentual, um acumulado de 95,9%.

**Figura 23**

*Figura 23. Inclusão de elementos externos no planejamento*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quando o foco se volta para a estratégia planejamento do professor envolvendo a parceria escola, família e comunidade, a concordância total ficou em 42,6%, concordância parcial 36,5%, indiferente 8,1%, discordância parcial de 5,4% e discordância total 7,4%. O acumulado de concordância é de 79,1%, enquanto o acumulado de discordância é de 12,8%, uma diferença expressiva de 66,3%.

A estratégia de imersão no contexto está em acordo com um princípio de Morin (2000) que evidencia a importância do contexto. Neste sentido, os professores concordam que receberam orientação da escola para planejar, considerando elementos externos como a parceria escola, família e comunidade. Porém, os resultados mudam um pouco quando o olhar do professor se volta para o próprio planejamento, os resultados apontam que entre os dois itens a discordância salta de 2,7% de discordância apenas parcial para um acumulado de discordância de 12,8% e os professores indiferentes aumentaram de 1,4% para 8,1%. O que estes professores estão dizendo? Eles recebem orientação da escola, mas não utilizam essa estratégia no planejamento? Ou ainda planejam, mas não conseguem estabelecer as parcerias?

### **Indicador 5** Estratégia de configuração do ambiente

O resultado das estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais neste indicador foca na estratégia de configuração do ambiente. Ambiente este dependente da postura do professor para ser acolhedor. Os dados de oito formas de tornar o ambiente acolhedor estão dispostos na Tabela 4 em número absoluto de respondentes e em número relativo expresso em porcentagem para facilitar a visualização de diversos dados para leitura e posterior análise.

**Tabela 4**

*Tabela 4. Postura para promover um ambiente acolhedor*

	11. Em 2023 meu planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais incluiu um ambiente acolhedor com uma postura em que o professor:									
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Esteja aberto ao diálogo	123	83,1%	13	8,8%	7	4,7%	3	2,0%	2	1,4%
Crie espaços coletivos de troca e partilha	103	69,6%	30	20,3%	5	3,4%	5	5,4%	2	1,4%
Entenda como o estudante se sente	118	79,7%	26	17,6%	2	1,4%	0	0,0%	2	1,4%
Demonstre preocupação genuína com os sentimentos dos estudantes	109	73,6%	35	23,6%	2	1,4%	0	0,0%	2	1,4%
Faça uma escuta ativa	106	71,6%	33	22,3%	2	1,4%	5	3,4%	2	1,4%
Evite julgamentos ou cobranças excessivas	111	75,0%	33	22,3%	2	1,4%	0	0,0%	2	1,4%
Mostre disponibilidade para conversas individuais	120	81,1%	24	16,2%	2	1,4%	0	0,0%	2	1,4%
Exercite a empatia	125	84,5%	19	12,8%	2	1,4%	0	0,0%	2	1,4%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A concordância acumulada de ambiente acolhedor em que o professor “esteja aberto ao diálogo” é de 91,6%, enquanto a discordância acumulada soma 3,4% e 4,7 ficaram indiferentes. A estratégia “crie espaços coletivos de troca e partilha” obteve 89,9%, de

concordância, 6,8% de discordância e 3,4% de professores indiferentes. A estratégia “entenda como o estudante se sente” obteve 97,3% de concordância acumulada, 1,4% de discordância e 1,4% de professores indiferentes. A estratégia “demonstre preocupação genuína com os sentimentos dos estudantes” obteve concordância acumulada de 97,3%, 1,4% de discordância acumulada e 1,4% de professores indiferentes. A estratégia “faça uma escuta ativa” apresentou 93,9% de concordância acumulada, 4,8% de discordância acumulada e 1,4% de professores indiferentes. A estratégia “evite julgamentos ou cobranças excessivas” apresentou 97,3% de concordância acumulada, 1,4% de discordância e 1,4% dos professores ficaram indiferentes. A estratégia “mostre disponibilidade para conversas individuais” alcançou 97,3% de concordância acumulada, 1,4% de discordância e 1,4% dos professores ficaram indiferentes.

Quanto às estratégias de configuração do ambiente acolhedor, o CASEL (2020) orienta que ambientes de aprendizagem devem ser cuidadosos, motivadores e equitativos, a partir do planejamento para desenvolvimento de competências socioemocionais. Os professores concordaram total ou parcialmente que a postura do professor da Rede é planejada para que “esteja aberto ao diálogo”, “crie espaços coletivos de troca e partilha”, “entenda como o estudante se sente”, “demonstre preocupação genuína com os sentimentos dos estudantes”, “faça uma escuta ativa”, “evite julgamentos ou cobranças excessivas”, “mostre disponibilidade para conversas individuais” e “exercite a empatia”. Contudo, Lyle (2022a) propõem uma gama de estratégias muito maior.

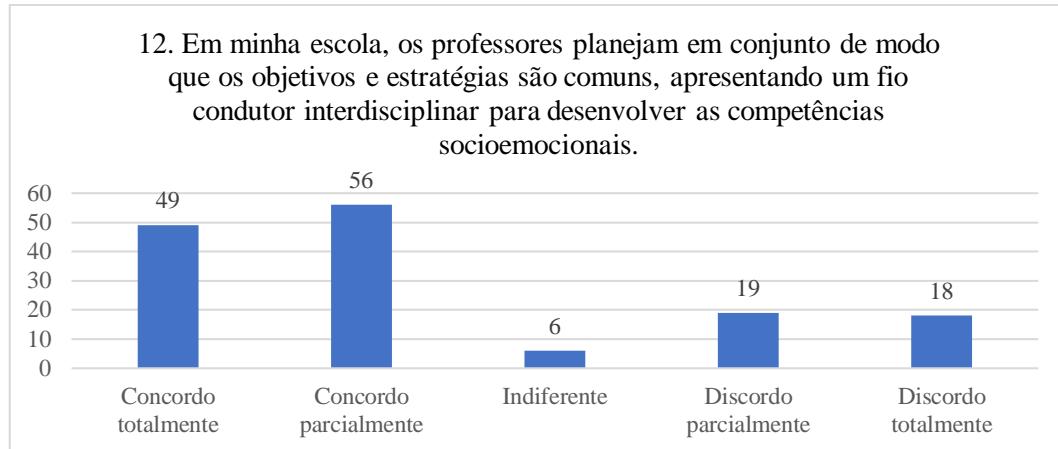
#### **Indicador 6** Estratégia de elaboração do plano de ensino

Os resultados deste indicador giram em torno de estratégias de ações e reflexões sobre a elaboração do documento planejamento de ensino do professor. A Figura 24 trata da estratégia de elaboração do planejamento de desenvolvimento de competência

socioemocionais em conjunto com outros professores e entes da escola.

**Figura 24**

*Figura 24. Planejamento em conjunto das CSE na escola*



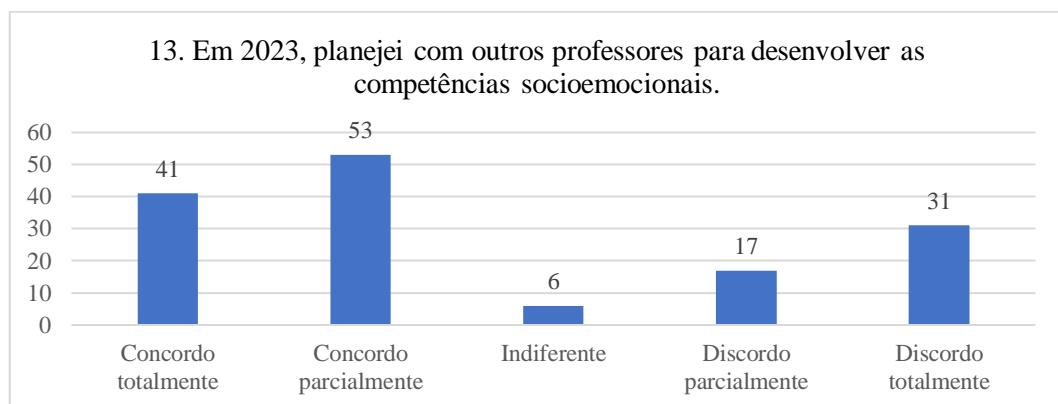
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados apontam que 33,1% dos professores concordam plenamente que planejam em conjunto, 37,8% concordam parcialmente, 4,1% são indiferentes, 12,8% discordam parcialmente, 12,2% discordam totalmente. Em contraste a porcentagem acumulada de concordância de 70,9% com a discordância de 25% apresentam uma diferença de 45,9%.

A Figura 25 apresenta o resultado para a estratégia de o professor olhar para a própria ação de planejar em conjunto.

**Figura 25**

*Figura 25. Planejamento conjunto das CSE*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Figura 25 em suas proporções revelam que os professores concordam totalmente em 27,7%, concordam parcialmente 35,8%, indiferente 4,1%, discordam parcialmente 11,5% e discordam totalmente 20,9%. Nota-se uma semelhança de resultados entre os extremos concordo totalmente com discordo totalmente, mas uma oposição entre a concordância parcial e a discordância parcial que apresentam uma diferença de 24,3%.

No momento de elaboração do planejamento, pela primeira vez na pesquisa, predominou “concordo parcialmente” sobre “concordo totalmente”, quanto a escola realizar planejamento em conjunto e quanto ao próprio professor realizar o planejamento em conjunto. Estes itens tratam da interdisciplinaridade que, segundo Fazenda (2011, citado por Lyle, 2022a), é uma questão de atitude. Neste ponto, houve também um movimento de queda na concordância e aumento na discordância de 7,4% com movimento de concordância total para discordância total. O professor estaria dizendo que, apesar de a escola possibilitar o planejamento conjunto, uma parcela realiza de forma individual?

As Tabela 5, Tabela 6 e Tabela 7 tratam dos pontos de reflexão para elaboração do planejamento. A Tabela 5 apresenta os resultados da pesquisa sobre a estratégia de atender às condições para desenvolver o planejamento das competências socioemocionais.

**Tabela 5**

*Tabela 5. Condições para desenvolver o planejamento das CSE*

14. Meu planejamento em 2023 atende as condições para desenvolver as competências socioemocionais:										
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Contextualização	102	68,9%	40	27,0%	0	0%	0	0%	6	4,1%
Foco	91	61,5%	51	34,5%	0	0%	0	0%	6	4,1%
Flexibilidade	101	68,2%	39	26,4%	0	0%	2	1,4%	6	4,1%
Coerência	108	73%	31	20,9%	3	2%	0	0%	6	4,1%
Potência	90	60,8%	47	31,8%	5	3,4%	0	0%	6	4,1%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao olhar para o próprio planejamento, os professores concordam que atendem às condições para desenvolver as competências socioemocionais, pois os dados dão conta de 95,9% de concordância acumulada para contextualização do planejamento, 95,9% para foco, 94,6% para flexibilidade, 93,9% para coerência e 92,6% para potência. Coincidiu o mesmo percentual de 4,1% em discordo totalmente. Não houve resposta concordo parcialmente exceto de 1,4% na condição flexibilidade e também não houve respostas para indiferente, exceto 3,4% em potência.

Quanto a estar atento às condições, os professores concordam totalmente, com média de 66,4% entre as condições, que o planejamento deve estrategicamente atender as condições de contextualização, foco, flexibilidade, coerência e potência para se desenvolver as competências socioemocionais. Observou-se que em potência e em coerência houve um movimento de concordância para indiferença. A causa seria a falta de familiaridade dos professores com os termos quanto condições de planejamento?

A Tabela 6 expressa os resultados obtidos quanto à estratégia de atendimento no planejamento aos princípios didáticos para desenvolver as competências socioemocionais.

**Tabela 6**

*Tabela 6. Princípios didáticos do planejamento para desenvolver as CSE*

15. Meu planejamento em 2023 atende aos princípios didáticos para desenvolver as competências socioemocionais:

	Sistematicidade		Abordagem sequenciada		Regularidade	
	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	100	67,6%	92	62,2%	94	63,5%
Concordo parcialmente	36	24,3%	44	29,7%	44	29,7%
Indiferente	6	4,1%	6	4,1%	4	2,7%
Discordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Discordo totalmente	6	4,1%	6	4,1%	6	4,1%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados da estratégia de atendimento aos princípios didáticos para desenvolver as competências socioemocionais apresentam em geral a concordância dos professores. O acumulado de concordância em relação ao princípio didático “sistematicidade” é de 91,9%,

enquanto o acumulado de discordância é de 4,1% e 4,1% ficaram indiferentes. O princípio “abordagem sequenciada” obteve os mesmos 91,9% de concordância acumulada, o acumulado de discordância é de 4,1% e 4,1% ficaram indiferentes. O princípio “regularidade” alcançou 93,2% no acumulado de concordância, o acumulado de discordância é de 4,1% e 2,7% ficaram indiferentes.

Quanto a estar atento aos princípios, os professores concordam que os seus planejamentos atendem aos princípios didáticos: sistematicidade, abordagem sequenciada e regularidade. A concordância total tem média 64,4%, a média de concordância parcial é de 27,9%. Lyle (2022a) ressalta a importância de o planejamento atender às condições e princípios didáticos, conforme o estudo realizado nesta pesquisa para se desenvolver as competências socioemocionais.

A Tabela 7 aborda um outro olhar para o planejamento que aborda a parte estrutural do planejamento como estratégia de desenvolvimento de competências socioemocionais.

**Tabela 7**

*Tabela 7. Elementos da SAFE no planejamento*

16. O planejamento deve ser Sequenciado, Ativo, Focado, Explícito. Elementos que compõem a sigla SAFE. Em 2023 a parte estrutural do meu planejamento obedece aos elementos da sigla SAFE:

	Sequenciado		Ativo		Focado		Explícito	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	97	65,5%	98	66,2%	102	68,9%	93	62,8%
Concordo parcialmente	35	23,6%	34	23,0%	30	20,3%	39	26,4%
Indiferente	10	6,8%	8	5,4%	10	6,8%	8	5,4%
Discordo parcialmente	0	0,0%	2	1,4%	0	0,0%	2	1,4%
Discordo totalmente	6	4,1%	6	4,1%	6	4,1%	6	4,1%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O elemento “sequenciado” obteve concordância acumulada de 89,1%, discordância de 4,1% e 6,8% dos professores permaneceram indiferente. O elemento “ativo” alcançou 89,2% no acumulado de concordância, 5,5% no acumulado de discordância e 5,4% dos professores ficaram indiferentes. O elemento “focado” 89,2% no acumulado de concordância, enquanto

4,1% manifestaram discordância e 6,8% ficaram indiferentes. O elemento “explícito” obteve 89,2% de concordância acumulada, 5,5% de discordância acumulada e 5,4% de indiferente.

Quanto à utilização das estratégias de elaboração do planejamento com elementos estruturais que formam a sigla SAFE Sequenciado, Ativo, Focado, Explícito (CASEL, 2020), os professores confirmaram a concordância ao assinalar “concordo totalmente” com média de 65,8% e “concordo parcialmente” com média de 23,3%.

A primeira dimensão da pesquisa sobre as estratégias de planejamento das competências socioemocionais analisou as práticas de planejamento dos professores da Rede quanto as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Observa-se que 61,7% concordam totalmente e 34,1% concordam parcialmente (Figura 36). Este resultado é significativo, pois evidencia a iniciativa tanto das escolas quanto dos próprios professores em priorizar o desenvolvimento integral dos alunos iniciando pelo planejamento das estratégias.

Ressalta-se que essa adoção de estratégias socioemocionais não é uma prática institucionalizada na Rede, pois, conforme indicado pelas falas de D1, a implementação dessas estratégias ainda não faz parte dos planos de formação oferecidos pela Rede. Em vez disso, surge como uma iniciativa espontânea e motivada pelos próprios professores ou pelas escolas. Essas iniciativas indicam um reconhecimento crescente da importância dessas competências para o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Os resultados desta dimensão sugerem a necessidade de uma maior integração das competências socioemocionais nos planos de formação e desenvolvimento profissional oferecidos pela Rede, a fim de capacitar todos os educadores a incorporar de forma eficaz essas estratégias em sua rotina de ensino.

**Dimensão II** Estratégias de execução de desenvolvimento de competências socioemocionais**Indicador 7** Estratégias de desenvolvimento da abertura ao novo

Este indicador trata das estratégias de desenvolvimento da macrocompetência “abertura ao novo” que apresentará resultados para as competências socioemocionais curiosidade, interesse artístico e imaginação criativa que a compõem na Figura 26, Figura 27 e Figura 28. A Figura 26 apresenta os resultados das estratégias de desenvolvimento da competência curiosidade.

**Figura 26***Figura 26. Estratégias para desenvolver a CSE curiosidade*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os resultados apontam que 53,4% dos professores concordam parcialmente quanto à utilização de estratégias de desenvolvimento da curiosidade, 38,5% afirmaram concordar totalmente, 4% ficaram indiferentes, 1,4% discordaram parcialmente e 2,7% discordaram totalmente. O acumulado percentual de concordância foi de 91,9% em contraste com o acumulado de discordância que ficou em 4,1%.

A Figura 27 trata dos dados apresentados como resultado da concordância dos professores em utilizar a competência socioemocional interesse artístico para desenvolver nos estudantes a macrocompetência “abertura ao novo”.

**Figura 27**

*Figura 27. Estratégias para desenvolver a CSE interesse artístico*



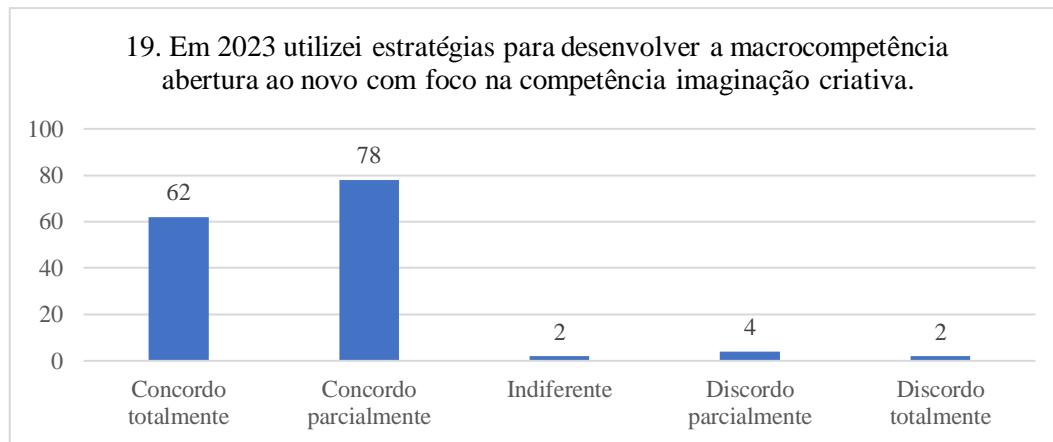
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A maior incidência de concordância foi 47,3% para concordância parcial, seguida de 32,4% para concordância total. 10,8% se expressaram indiferente. 5,4% discordaram parcialmente e 4,1% discordaram totalmente. É visível que o percentual acumulado de concordância 79,7% é expressivamente maior que o acumulado de discordância 9,5%.

Os resultados da concordância dos professores, quanto a utilização de estratégias de desenvolvimento da imaginação criativa, serão apresentados a seguir na Figura 28.

**Figura 28**

*Figura 28. Estratégias para desenvolver a CSE imaginação criativa*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A Figura 28 demonstram resultados de concordância maiores que a habilidade anterior. A concordância parcial revela 52,7%, 41,9% de concordância total. Um acumulado de 94,6%,

contrastando com os 1,4% de manifestação de indiferente, 2,7% de discordância parcial e 1,4% de discordância total.

Quanto a execução de estratégias de desenvolvimento da abertura ao novo, os professores concordam que desenvolvem, mesmo que não plenamente, as competências de “curiosidade” com 53,3% de concordância parcial, “interesse artístico” com 47,2% de concordância parcial e “imaginação criativa” com 52,7% de concordância parcial. A competência de imaginação criativa foi a estratégia de destaque. Cabe observar que as competências que compõem a macrocompetência abertura ao novo estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de competências cognitivas (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; DeYoung et al., 2014; Wainwright et al., 2008; Williams et al., 2013 citados por IAS, 2020b).

#### **Indicador 8 Estratégias de desenvolvimento da autogestão**

A Tabela 8 apresenta os resultados obtidos na pesquisa sobre o indicador estratégias de desenvolvimento da macrocompetência autogestão cujas estratégias inqueridas foram resolução de problemas, aprendizagem por projetos e aprendizagem colaborativa.

**Tabela 8**

*Tabela 8. Estratégias para desenvolver a CSE autogestão*

20. Em 2023 utilizei estratégias metodológicas para desenvolver autogestão que abrem espaço para resolução de conflitos:

	Resolução de problemas		Aprendizagem por projetos		Aprendizagem colaborativa	
	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	98	66,2%	64	43,2%	83	56,1%
Concordo parcialmente	48	32,4%	63	42,6%	63	42,6%
Indiferente	0	0,0%	11	7,4%	0	0,0%
Discordo parcialmente	2	1,4%	5	3,4%	2	1,4%
Discordo totalmente	0	0,0%	5	3,4%	0	0,0%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A concordância acumulada da estratégia “resolução de problemas” é de 98,6%, de discordância é 1,4% e apenas parcial. A estratégia “aprendizagem por projetos” acumulou concordância de 85,8%, a discordância acumulada foi de 6,8% e 7,4% dos professores ficaram

indiferentes. A estratégia “aprendizagem colaborativa” apresentou 98,7% de concordância acumulada, 1,4% de discordância parcial. Destaca-se que não há registro de “indiferente” e “discordo totalmente” nas estratégias resolução de problemas e aprendizagem colaborativa.

A resolução de problemas é a estratégia mais utilizada pelos professores para o desenvolvimento da competência socioemocional autogestão com 66,2% de concordância total, apesar de aprendizagem por projetos e aprendizagem colaborativa apresentarem resultados expressivos de concordância. Segundo Goleman (2011), a autogestão permite equilibrar a mente e o coração ao fornecer ao indivíduo ferramentas para reconhecer e compreender os próprios sentimentos, proporcionando a tomada de decisão consciente. Observa-se que 23% dos professores respondentes ministram aula de Matemática e utilizam com frequência esta estratégia e participam de formação na Rede.

#### **Indicador 9 Estratégias de desenvolvimento da resiliência emocional**

A Tabela 9 apresenta os resultados obtidos sobre o indicador 9, cujo conteúdo versa sobre as estratégias de desenvolvimento da macrocompetência resiliência emocional.

**Tabela 9**

*Tabela 9. Estratégias para desenvolver a CSE resiliência emocional*

21. Em 2023 utilizei estratégias de desenvolvimento de resiliência emocional como:										
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Monitoria	42	28,4%	50	33,8%	28	18,9%	6	4,1%	22	14,9%
Mapeamento meus estressores e meus limites	65	43,9%	52	35,1%	9	6,10%	10	6,8%	12	8,1%
Dinâmicas grupais	82	55,4%	50	33,8%	2	1,4%	7	4,7%	7	4,7%
Projetos	56	37,8%	57	38,5%	17	11,5%	9	6,1%	9	6,1%
Teatro	33	22,3%	47	31,8%	26	17,6%	16	10,8%	26	17,6%
Diálogos	102	68,9%	28	18,9%	2	1,4%	12	8,1%	4	2,7%
Jogos	67	45,3%	51	34,5%	8	5,4%	16	10,8%	6	4,1%
Brincadeiras	75	50,7%	45	30,4%	10	6,8%	12	8,1%	6	4,1%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Dentre as oito estratégias de desenvolvimento da resiliência emocional inqueridos na pesquisa, visíveis na Tabela 9, “diálogos” apresenta o maior percentual de concordância total, seguido de “dinâmicas grupais” com 55,4% e “brincadeiras” com 50,7%. Por outro lado, a maior discordância de 17,6% foi para “teatro”, seguido de monitoria com 14,9% e “mapeamento meus estressores e meus limites” com 8,1%. Destaca-se, ainda, 18,9% de professores indiferentes para a “monitoria”, 17,6% indiferentes para o “teatro” e 11,5% indiferentes para a estratégia “projetos”.

Dentre as estratégias de desenvolvimento da competência socioemocional resiliência emocional, “diálogos” é a estratégia mais utilizada pelos professores com 68,9% de concordância total. O diálogo é uma importante estratégia (Lyle, 2022). Merece destaque a discordância total de 17,6%, a discordância parcial de 10,8% e indiferente de 17,6% para utilização do “teatro” e de outras estratégias, como “projetos” e “monitoria” que obtiveram 11,5% e 18,9% de indiferente, mais interativas utilizadas para o mesmo fim. O teatro (Celume & Zenasni, 2022) é ainda uma estratégia com possibilidade de desenvolvimento de múltiplas competências socioemocionais.

#### **Indicador 10** Estratégias de desenvolvimento da amabilidade

A amabilidade é uma macrocompetência cujas estratégias de desenvolvimento inqueridas na pesquisa tem seus resultados lançados na Tabela 10 a seguir.

**Tabela 10**

*Tabela 10. Estratégias para desenvolver a CSE amabilidade*

22. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a competência socioemocional amabilidade:

	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estudo de caso	57	38,5%	53	35,8%	17	11,5%	5	3,4%	16	10,8%
Gincana	48	32,4%	47	31,8%	30	20,3%	8	5,4%	15	10,1%
Debate	79	53,4%	35	23,6%	18	12,2%	10	6,8%	6	4,1%

Continua

	Continuação									
Oficina de desenho	45	30,4%	54	36,5%	25	16,9%	10	6,8%	14	9,5%
Jogos baseados em drama	35	23,6%	46	31,1%	41	27,7%	9	6,1%	17	11,5%
Brincadeiras	78	52,7%	41	27,7%	16	10,8%	5	3,4%	8	5,4%
Projeto	57	38,5%	47	31,8%	24	16,2%	5	3,4%	15	10,1%
Rodas de conversa	74	50,0%	45	30,4%	15	10,1%	9	6,1%	5	3,4%
Escuta ativa empática	78	52,7%	50	33,8%	14	9,5%	2	1,4%	4	2,7%
Presença pedagógica	75	50,7%	52	35,1%	13	8,8%	4	2,7%	4	2,7%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Destaca-se, com manifestação de “concordo totalmente”, as estratégias “debate” com 53,4% e com 52,7% “brincadeiras” e “escuta ativa empática”. “Jogos baseados em drama” obteve o maior percentual de “indiferente”, seguido de “gincana” com 20,3% e “oficina de desenho” e “projeto” com 16,9% e 16,2% respectivamente. No outro extremo, as estratégias “jogos baseados em drama” obteve 11,5%, o maior percentual de discordância total, seguido de “estudo de caso” com 10,8% e de “gincana” e “projeto” com o mesmo percentual de 10,1%.

A amabilidade é uma competência socioemocional que, na Rede de ensino pesquisada, é desenvolvida, sobretudo, por meio das estratégias debate 53,4%, brincadeiras 52,7% e escuta ativa empática 52,7%, um empate técnico. Carneiro & Lopes (2020) defendem que por meio destas estratégias se pode desenvolver empatia e outras habilidades de resolução de problemas. De modo geral são necessárias empatia, respeito e confiança para desenvolver amabilidade. A amabilidade é uma competência que segundo os autores propicia suporte para as funções cognitivas e executivas da aprendizagem.

#### **Indicador 11** Estratégias de desenvolvimento de engajamento com os outros

O indicador 11 tem os resultados da pesquisa apresentados na Tabela 11 que descreve em números absolutos e percentuais a seguir as estratégias de desenvolvimento da macrocompetência socioemocional engajamento com os outros.

**Tabela 11**

*Tabela 11. Estratégias para desenvolver a CSE engajamento com os outros*

23. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a competência socioemocional engajamento com os outros como:

	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Debates	78	52,7%	53	35,8%	4	2,7%	5	3,4%	8	5,4%
Rodas de conversa	73	49,3%	57	38,5%	8	5,4%	2	1,4%	8	5,4%
Jogos	67	45,3%	51	34,5%	12	8,1%	6	4,1%	12	8,1%
Contação de histórias	48	32,4%	59	39,9%	19	12,8%	9	6,1%	13	8,8%
Pesquisa	79	53,4%	52	35,1%	8	5,4%	0	0,0%	9	6,1%
Jornal escolar	34	23,0%	40	27,0%	43	29,1%	5	3,4%	26	17,6%
Seminário	78	52,7%	44	29,7%	11	7,4%	4	2,7%	11	7,4%
Janela de Johari	25	16,9%	40	27,0%	52	35,1%	2	1,4%	29	19,6%
Músicas	65	43,9%	34	23,0%	32	21,6%	6	4,1%	11	7,4%
Teatro	31	20,9%	41	27,7%	46	31,1%	7	4,7%	23	15,5%
Filmes	79	53,4%	42	28,4%	12	8,1%	8	5,4%	7	4,7%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Dentre as estratégias inqueridas, destaca-se com 53,4% de concordância total as estratégias “seminário” e “filmes” e com 52,7% “debates” e “pesquisa”. Os maiores resultados para “discordo totalmente” foram para “Janela de Johari” com 19,6%, “jornal escolar” com 17,6% e “teatro” com 15,5%. A estratégia de utilização da “Janela de Johari” apresentou ainda 35,1% de manifestação de indiferente dos professores, o “teatro” 31,1% e “jornal escolar” 29,1%.

As estratégias seminário 52,7%, filmes 53,4%, debates 52,7% e pesquisa 53,4% apresentam um empate técnico quanto a sua utilização para o desenvolvimento da competência socioemocional engajamento com os outros. Goleman (2011) observa que pessoas que desenvolvem esta macrocompetência são pessoas agradáveis de se conviver. Isto ocorreria porque desenvolveram iniciativa social, assertividade e entusiasmo (IAS, 2020a).

As estratégias desta dimensão apresentam 42,8% de concordância total e 34,1% de concordância parcial (Figura 36). Uma queda em relação à primeira dimensão.

**Dimensão III** Estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais

**Indicador 12** Estratégia de observação

As estratégias de observação têm seus resultados apresentados na Tabela 12, na Figura 17, Figura 18, Figura 19 e Tabela 13. Na Tabela 12 é possível observar os resultados para utilização de critérios preliminares para utilização da observação como estratégia de avaliação das competências socioemocionais.

**Tabela 12**

*Tabela 12. Critérios de avaliação das CSE por observação*

24. Ao realizar a avaliação das competências socioemocionais por observação em 2023, utilizei como estratégia os critérios:

	Situar a observação no contexto		Observação múltipla e variada		Os observadores devem ser qualificados	
	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	128	86,5%	114	77,0%	106	71,6%
Concordo parcialmente	20	13,5%	32	21,6%	38	25,7%
Indiferente	0	0,0%	2	1,4%	2	1,4%
Discordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Discordo totalmente	0	0,0%	0	0,0%	2	1,4%

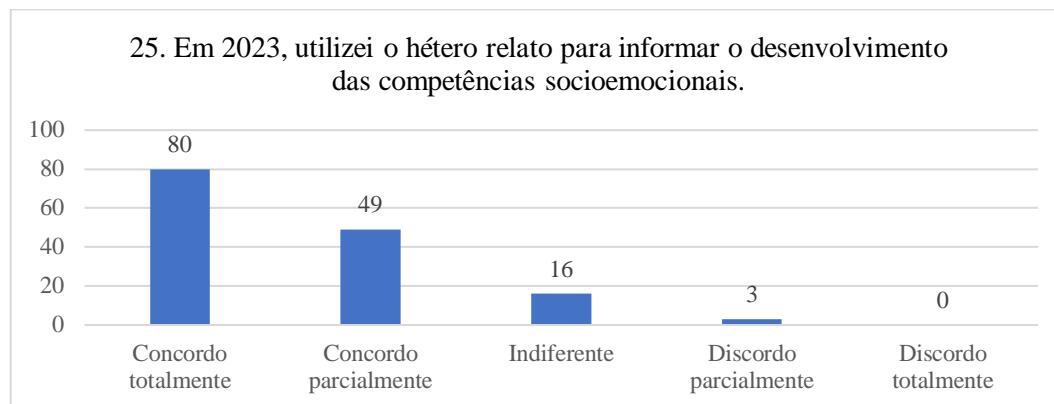
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para realizar a observação do desenvolvimento de competências socioemocionais, o percentual acumulado revela que 100% dos professores concordam que devem situá-la no contexto, mesmo que 13,5% destes tenha sido concordância parcial. Quanto a estratégia de observação ser “múltipla e variada” a concordância caiu para 98,8%, surgindo um percentual de 1,4% de “indiferente”, não houve discordância. O percentual caiu mais uma vez quanto se inquere sobre a necessidade de os observadores serem qualificados, ficando em 97,3%, 1,4% dos professores permaneceram indiferentes e 1,4% optaram por discordar totalmente.

A Figura 29 apresenta os resultados da utilização do hétero-relato como instrumento estratégico de avaliação em que a percepção dos professores em relação às competências socioemocionais é transmitida aos alunos.

**Figura 29**

*Figura 29. Hétero-relato como estratégia na avaliação das CSE*



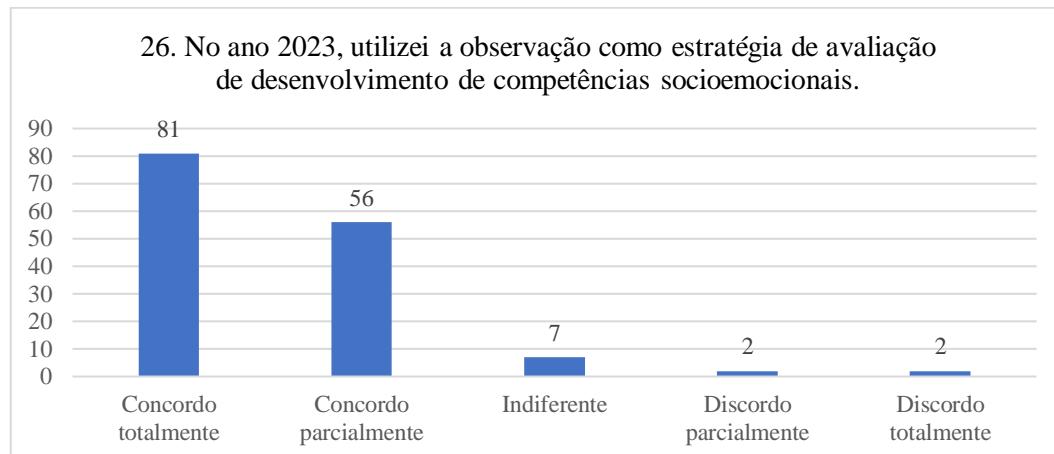
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Tratando-se da estratégia de utilização do hétero-relato, 54,1% declararam “concordo totalmente” e 33,1% “concordo parcialmente”, uma concordância acumula de 87,2%. 10,8% declararam “indiferente” e 2% declararam “discordo parcialmente”. Não houve registro de “discordo totalmente”.

Na sequência dos resultados a Figura 30 traz os resultados da pergunta geral deste indicador sobre a utilização da observação como estratégia de avaliação das competências socioemocionais.

**Figura 30**

*Figura 30. A observação como estratégia de avaliação das CSE*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto a utilizarem em 2023 a estratégia de observação, 54,7% concordam totalmente, 37,8% concordam parcialmente, um acumulado de concordância de 92,6%. Como se percebe na figura 30, os percentuais caem drasticamente para 4,7% de “indiferente” e para o mesmo percentual de 1,4% para “discordo parcialmente” e 1,4% para “discordo totalmente”, representando um acumulado de discordância de 2,8%.

O emprego da observação requer o uso de ferramentas que auxiliam essa observação. O resultado desta utilização de ferramentas que auxiliam a observação para que seja eficaz está descrito na Tabela 13 a seguir.

**Tabela 13**

*Tabela 13. Ferramentas auxiliares da observação eficaz das CSE*

27. A observação eficaz precisa ser documentada com registros claros e sistemáticos.  
Em 2023 utilizei a observação com o auxílio de:

	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escalas de observação	61	41,2%	44	29,7%	19	12,8%	9	6,1%	15	10,1%
Checklists	54	36,5%	45	30,4%	25	16,9%	9	6,1%	15	10,1%
Registros descritivos	77	52,0%	35	23,6%	12	8,1%	9	6,1%	15	10,1%
Fotografias	51	34,5%	44	29,7%	29	19,6%	9	6,1%	15	10,1%
Gravações de áudio e/ou vídeo	38	25,7%	46	31,1%	37	25,0%	7	4,7%	20	13,5%
Pastas de portfólio	48	32,4%	32	21,6%	40	27,0%	9	6,1%	19	12,8%
Anotações	78	52,7%	50	33,8%	2	1,4%	7	4,7%	11	7,4%

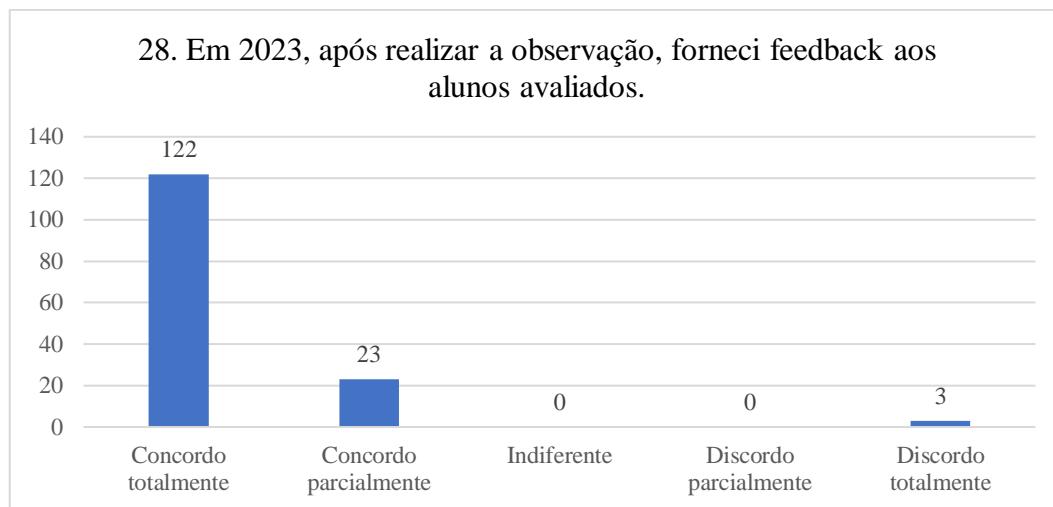
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As ferramentas mais utilizadas como apoio à estratégia observação foram “anotações” com acumulado de concordância de 86,5%, seguido de “registros descritivos” com 75,7% e “escalas de observação” com 70,9%. Os maiores percentuais acumulados de discordância são 18,9% para “pastas de portfólio” e 18,2% para “gravações de áudio e/ou vídeo”. Os maiores percentuais de “indiferente” são 27% “pastas de portfólio”, 25% para “gravações de áudio e/ou vídeo” e 19,6% para “fotografias”.

Uma última condição explícita para a realização de observação como estratégia de avaliação das competências socioemocionais é o *feedback* do professor aos alunos avaliados após a realização da observação. Os resultados do inquérito a respeito do fornecimento do *feedback* podem ser observados na Figura 31 a seguir.

**Figura 31**

*Figura 31. Feedback após avaliação das CSE por observação*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A visualização dos resultados demonstra uma polarização de concordância com o percentual de 82,4% de concordância total, 15,5% de concordância parcial, acumulando uma concordância de 98%. Houve registrado apenas 2% de “discordo totalmente”. Não houve registro de resposta para “indiferente” e para “discordo parcialmente”.

Ao utilizar a observação como estratégia de avaliação de competências socioemocionais, os professores concordam totalmente com a estratégia de “situar a observação no contexto” com 86,5%. O contexto, segundo Morin (2000) é fundamental na compreensão da complexidade da realidade.

Com alguma reserva, representada por 1,4% de professores indiferentes, concordam que utilizam como critério de avaliação a “observação múltipla e variada”. Concordam que “os observadores devem ser qualificados” com apenas 1,4% de professores indiferentes e 1,4% de

discordância total. Concordam que utilizaram o hétero-relato, com 54% de concordância total, como estratégia associada à observação. Concordam totalmente que utilizaram a observação como estratégia de avaliação de competências socioemocionais 54,7% dos professores. Concordam que utilizam a observação com auxílio das ferramentas “anotações” 25,7% de “registros descritivos” 52%, “escalas de observação” 41,2%. E ainda, 82,4% concordam totalmente que utilizaram estratégia de feedback aos alunos após a observação. Lemov (2018) enfatiza que a observação constante e intencional é o primeiro passo para avaliar (enxergar).

### **Indicador 13 Estratégia de autoavaliação**

O indicador 13 trata da estratégia de autoavaliação utilizada para avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais. Os resultados desta estratégia estão apresentados na Tabela 14 e na Figura 20 e Figura 21.

A Tabela 14 traz os resultados sobre a postura exigida do professor diante da autoavaliação.

**Tabela 14**

*Tabela 14. Postura ao utilizar estratégia de autoavaliação das CSE*

---

29. A autoavaliação exige dos envolvidos no processo ensino aprendizagem uma postura dos agentes do próprio saber. Em 2023 posso afirmar que minha postura ao realizar a autoavaliação foi:

	Postura autônoma		Postura reflexiva		Postura ativa	
	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	116	78,4%	128	86,5%	127	85,8%
Concordo parcialmente	26	17,6%	18	12,2%	16	10,8%
Indiferente	4	2,7%	2	1,4%	5	3,4%
Discordo parcialmente	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Discordo totalmente	2	1,4%	0	0,0%	0	0,0%

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A “postura autônoma” alcançou o acumulado de concordância de 95,9%, a “postura reflexiva” de 98,6% e a “postura ativa” de 96,6%. Ficaram indiferentes 2,7% dos professores quanto à postura autônoma, 1,4% quanto à reflexiva e 3,4% quanto à postura ativa. O acumulado de discordância está expresso em 1,4% quanto à postura autônoma concentrado em

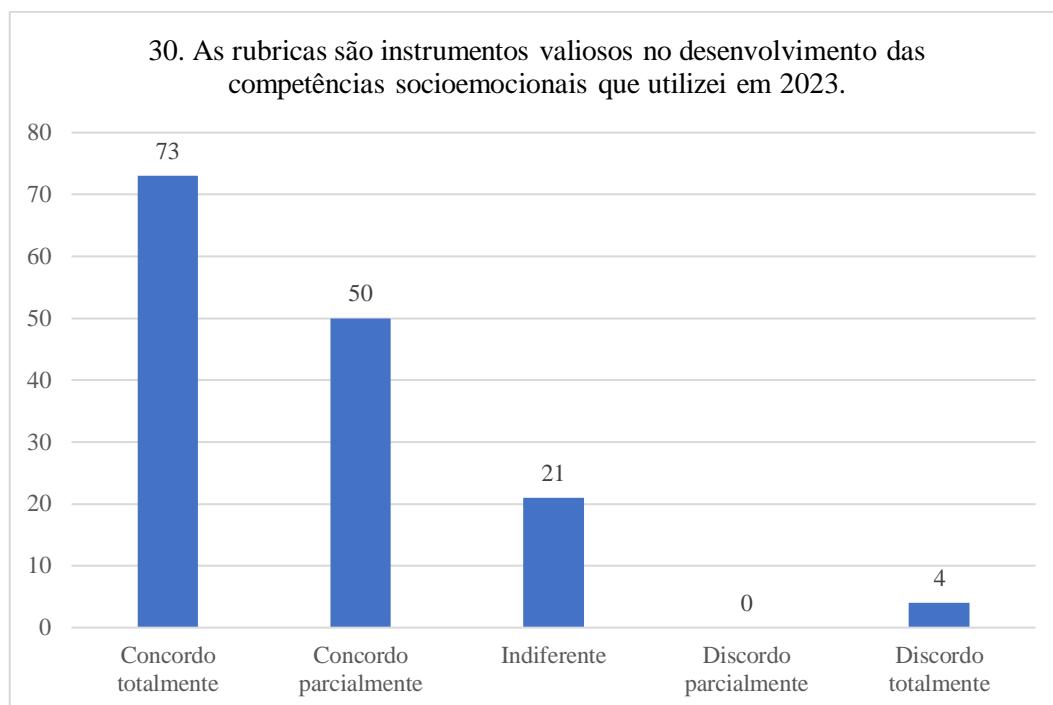
“discordo totalmente”, não havendo registro de discordância para as posturas reflexiva e ativa.

Neste item a própria postura do professor é considerada estratégicamente.

A figura 32 trata da utilização das rubricas como estratégia de autoavaliação das competências socioemocionais.

**Figura 32**

*Figura 32. Rubricas como estratégia de avaliação das CSE*



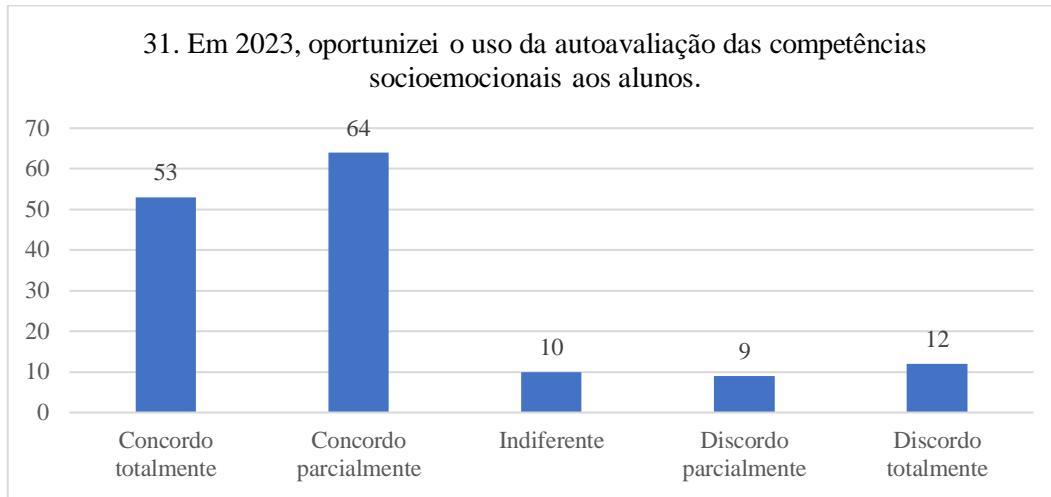
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A utilização das rubricas alcançou 49,3% de “concordo totalmente”, 33,8% de “concordo parcialmente” que representa um acumulado de concordância de 83,1%. Entretanto, 14,2% dos professores declararam “indiferente” e 2,7% declararam “discordo totalmente”. Não houve manifestação de discordância parcial.

A Figura 33 apresenta os resultados para a pergunta geral de utilização da autoavaliação pelos professores como estratégia de avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais. Nela o professor expressa a concordância com oportunizar a autoavaliação aos estudantes em qualquer de suas formas.

**Figura 33**

*Figura 33. Autoavaliação das competências socioemocionais*



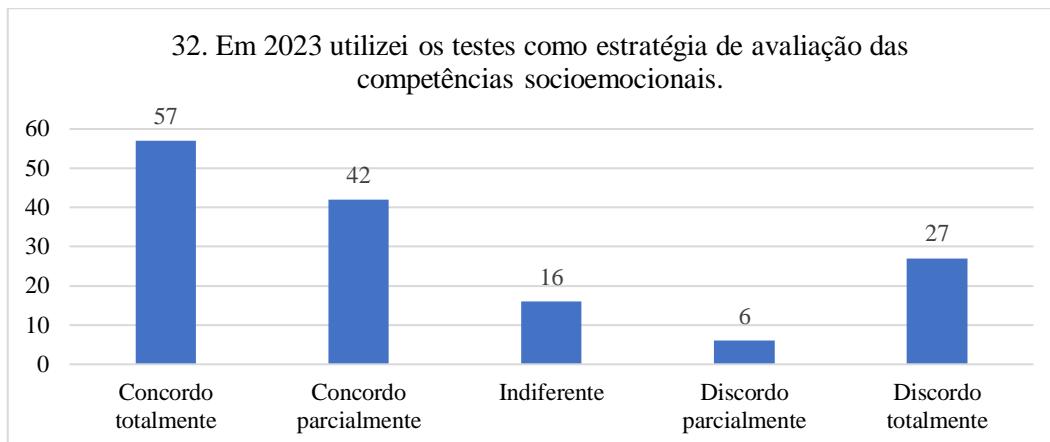
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto ao professor utilizar a estratégia autoavaliação, a concordância acumulada é de 79,1%, sendo 43,2% de concordância parcial e 35,8% de concordância total. Por outro lado, 6% discordaram parcialmente e 8,1% discordaram totalmente, um acumulado de discordância de 14,2%. O percentual de “indiferente” ficou em 6,8%.

Quanto à estratégia de autoavaliação, Moreno (2022); Silva & Cardoso (2022); Silva & Alliprandini (2020), consideram que é uma estratégia de avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais que depende da postura do professor. Os professores concordam que utilizam as “posturas reflexiva” com 86,5%, “ativa” com 85,8% e “autônoma” com 78,4% de concordância total, ao oportunizar a autoavaliação. 49,3% dos professores concordam totalmente que utilizam “rubricas” como estratégia de autoavaliação para avaliar o desenvolvimento de competências socioemocionais. As rubricas são largamente utilizadas pelo IAS e tem suas vantagens defendidas por Panadero & Johnson, 2013; Reddy & Andrade, 2010. De modo geral, 43,2% dos professores concordam parcialmente que oportunizaram o uso da autoavaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais.

**Indicador 14** Estratégia de teste

Os resultados da estratégia de teste para avaliação estão expostos na Figura 34, Figura 35 e na Tabela 15.

**Figura 34***Figura 34. Testes como estratégia de avaliação das CSE*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

O professor, ao ser inquerido quanto a utilização de testes como estratégia de avaliação de competências socioemocionais, respondeu na proporção de 38,5% afirmando “concordo totalmente”, 28,4% “concordo parcialmente”, acumulando um percentual de concordância de 66,9%. Foi expressivo nesta estratégia a discordância total de 18,2%, a discordância parcial ficou em 4,1%. Um acumulado de discordância que chegou a 22,3%. 10,8% responderam “indiferente”. Os testes para avaliar competências socioemocionais são uma estratégia relativamente nova na educação.

A Tabela 15 estratifica a utilização de teste, apontando seis opções de testes de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais.

**Tabela 15***Tabela 15. Testes utilizados na avaliação das CSE*

33. Em 2023 utilizei o teste:

	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SENNA Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment	23	15,5%	30	20,3%	57	38,5%	0	0,0%	38	25,7%
EQ-i 2.0 (Emotional Quotient Inventory)	23	15,5%	28	18,9%	59	39,9%	0	0,0%	38	25,7%
DESSA (Devereux Student Strengths Assessment)	25	16,9%	26	17,6%	59	39,9%	0	0,0%	38	25,7%
PERMA-Profiler The Social Skills Improvement System (SSIS)	22	14,9%	31	20,9%	57	38,5%	0	0,0%	38	25,7%
PANAS (Positive and Negative Affect Schedule)	19	12,8%	34	23,0%	57	38,5%	0	0,0%	38	25,7%
	21	14,2%	32	21,6%	57	38,5%	0	0,0%	38	25,7%

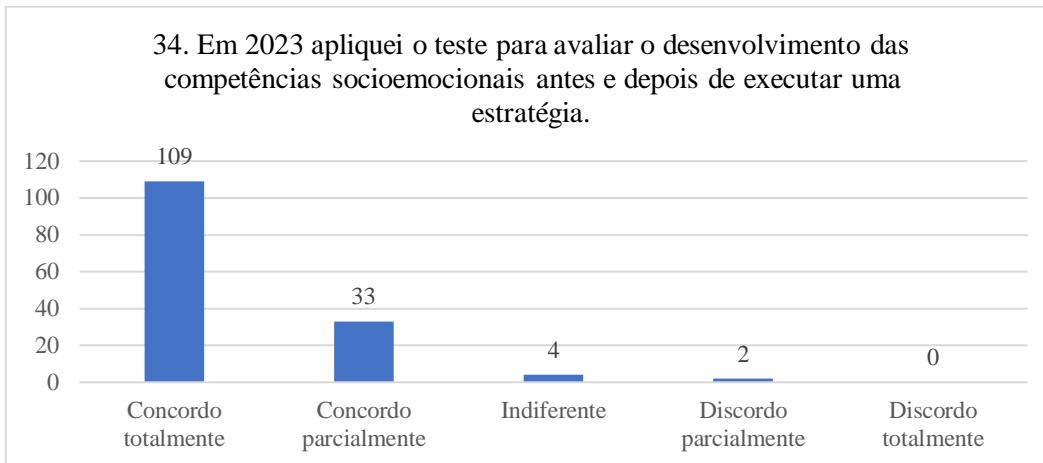
*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Da Tabela 15 destaca-se, dentre as estratégias de utilização de testes, o mesmo percentual de “discordo totalmente” de 25,7% e não houver registro de resposta para “discordo parcialmente”. A manifestação de “indiferente” oscilou em apenas 1,4%, ficando os testes SENNA, PERMA, SSIS e PANAS com 38,5% de indiferente e os testes EQ-i 2.0 e DESSA com 39,9%. O teste SENNA obteve a manifestação de 20,3% de “concordo parcialmente” e 15,5% de “concordo totalmente”. No teste EQ-i 2.0 houve 18,9% de “concordo parcialmente” e 15,5% de “concordo totalmente”. O teste DESSA apresentou 17,6% de “concordo parcialmente” e 16,9% de “concordo totalmente”. No teste PERMA a manifestação de “concordo parcialmente” ficou em 20,9% e a manifestação de “concordo totalmente” ficou em 14,9%. O teste SSIS apresentou 23% de “concordo parcialmente” e 12,8% de “concordo totalmente”. O teste PANAS ficou em 21,6% de “concordo parcialmente” e 14,2% de “concordo totalmente”. Ao comparar os resultados obtidos neste item fica evidente um empate técnico dentro da margem de erro.

A Figura 35 apresenta os resultados para a concordância dos professores quanto ao momento de aplicação dos testes de avaliação das competências socioemocionais.

**Figura 35**

*Figura 35 - Momento de aplicação dos testes de avaliação das CSE*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

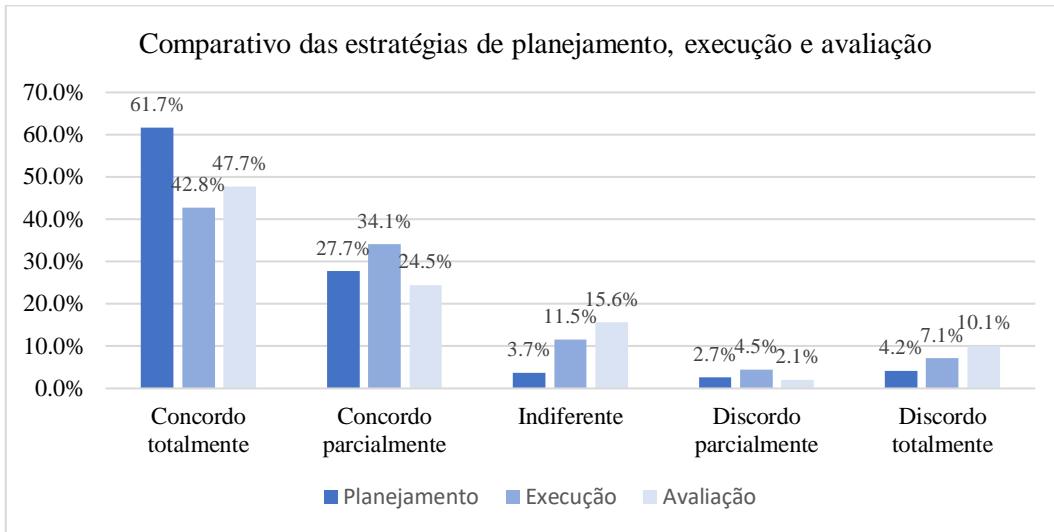
Os professores concordam totalmente que os testes devem ser aplicados antes e depois da execução de desenvolvimento de competências socioemocionais, representando 73,6% das respostas, 22,3% concordam parcialmente, um acumulado de concordância de 95,9%, enquanto 2,7% optaram por “indiferente” e 1,4% optaram por “Discordo parcialmente”. Não houve manifestação para “discordo totalmente”.

A terceira dimensão apresenta 47,7% de concordância total e 24,5% de concordância parcial. Resultado que pode ser observa na Figura 36. As figuras 36, 37 e 38 abordam aspectos gerais da pesquisa.

A Figura 36, a seguir, apresenta uma visão estratificada das estratégias por dimensão, onde se apresentam os resultados relativos às estratégias de planejamento paralelas aos resultados para estratégias de execução e estratégias de avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais na Rede campo de pesquisa. Esta visão permite a comparação das respostas atribuídas por dimensão do estudo, fornecendo dados de como cada dimensão contribui para o resultado geral.

**Figura 36**

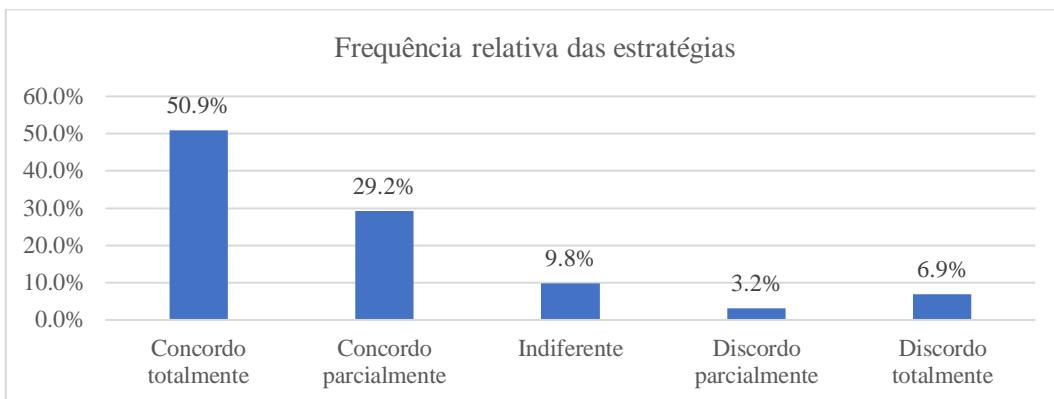
*Figura 36 Comparativo das estratégias por dimensão*



*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

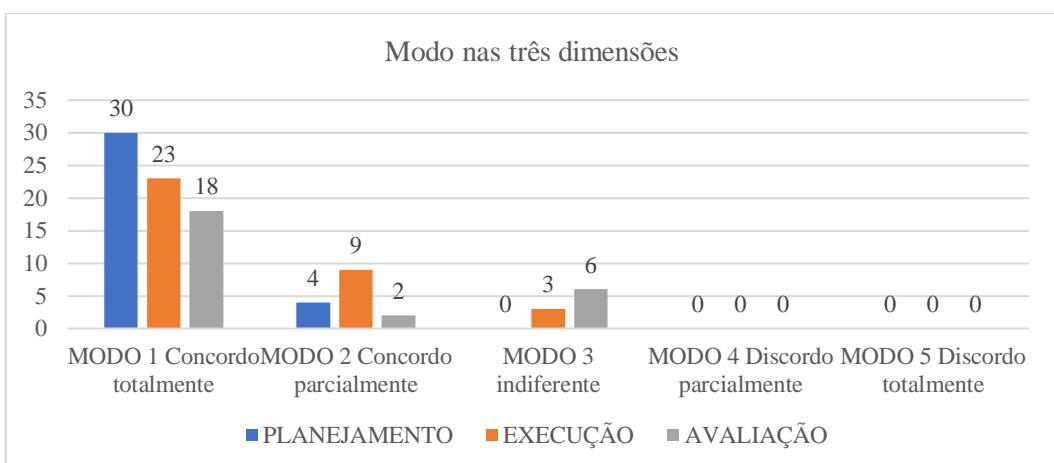
A Figura 24 revela que na concordância total as estratégias de planejamento se sobressaíram em 18,9% em comparação com as estratégias de execução e 14% em comparação com as estratégias de avaliação. Já na concordância parcial o maior percentual ficou com estratégias de execução que obteve 34,1%, seguida de estratégia de planejamento com 27,7% e de estratégia de avaliação que obteve 24,7%, um empate técnico entre as duas últimas, considerando a margem de erro de cinco pontos. Os valores dos resultados para a opção “indiferente” ficaram com 15,6% nas estratégias de avaliação, seguidas de estratégias de execução com 11,5% e estratégias de planejamento com 3,7%. Os valores percentuais de discordo parcialmente são 2,7% para estratégias de avaliação, 4,5% para estratégias de execução e 2,1% para estratégias de avaliação. Dentre as opções de discordâncias, os valores são maiores para “discordo totalmente” com 4,2% para estratégias de planejamento, 7,1% para estratégias de execução e 10,1% para estratégias de avaliação.

A Figura 37 apresenta a frequência relativa geral das estratégias que proporciona uma visão ampla das opções de respostas atribuídas por professores a todos os itens da pesquisa.

**Figura 37***Figura 37. Frequência relativa das estratégias*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Nesta visão, é possível perceber que os professores concordam totalmente que em 2023 foram utilizadas estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais na proporção de 50,9% e que 29,2% declararam “concordo parcialmente”, um acumulado de 80,1%. A porcentagem restante ficou distribuída com 3,2% de discordo parcialmente e 6,9% de discordo totalmente, um acumulado de discordância de 10,1% e 9,8% optaram por “indiferente”.

**Figura 38***Figura 38 - Modo nas três dimensões*

*Nota.* Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quando se analisa observando o modo por dimensão, nas estratégias de planejamento, dos 34 itens, o modo é “concordo totalmente” em 30 itens e “concordo parcialmente” em 4 itens. Na dimensão das estratégias de execução, de 35 itens, o modo é “concordo totalmente” em 23 itens, “concordo parcialmente” em 9 itens e “indiferente” em 3 itens. De 26 itens nas estratégias de avaliação, o modo é “concordo totalmente” em 18 itens, “concordo parcialmente” em 2 itens e “indiferente” em 6 itens.

A predominância de respostas atribuídas às estratégias de planejamento, de execução e de avaliação revelam um resultado aparentemente favorável ao desenvolvimento das competências socioemocionais com o “modo” predominante de “concordo plenamente”, o que significaria a utilização de estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no campo de pesquisa. Observa-se, contudo, que quando as afirmações de concordância de utilização de estratégias se aproximam da realidade do professor, os percentuais de discordância aumentam. O mesmo ocorre quando se passa de planejamento para execução e para avaliação.

Na entrevista, D1 afirma sobre as estratégias de planejamento, execução e avaliação implementadas pela Rede: “Ainda não implementamos estratégias de planejamento para desenvolver competências socioemocionais. Se não temos estratégias de planejamento, as estratégias de execução sistematizadas não ocorrem. Não dá para avaliar o que não foi planejado e executado.” A palavra “ainda” que introduz as falas demonstra uma abertura para ações futuras de implementação das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais. O discurso de D1 é coerente quanto à necessidade de alinhamento das estratégias de planejamento, execução e avaliação, confirmando o “pouco movimento” e a execução de ações sem “intencionalidade”.

## Conclusões

A investigação das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do Ensino Fundamental em Timon – MA, no ano de 2023 teve como ponto de partida a seguinte pergunta: “Quais estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais são utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023?”. O caminho trilhado na busca da resposta exigiu uma nova abordagem de estudo sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais que se baseou na perspectiva dos professores da Rede campo de pesquisa, contrastada com a visão do representante da Rede, sobre as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Estratégias que foram compreendidas como os meios disponíveis com vista à consecução de um objetivo. Neste caminho objetivou-se indicar as estratégias planejamento, identificar as estratégias execução e manifestar as estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais para determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais.

Concluiu-se, no contexto do objetivo específico indicar as estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023, que as estratégias de planejamento utilizadas foram: estratégia de elaboração do currículo, estratégia de imersão no contexto, estratégia de configuração do ambiente, estratégia de elaboração do plano de ensino. Entretanto, a estratégia de formação profissional e a estratégia de definição do formato apresentam diferença entre a utilização das estratégias pela Rede e pela escola. Destaca-se que, conforme as estratégias se aproximam da utilização pelo professor diminuem a concordância total, aumentam a concordância parcial e as discordâncias.

O planejamento é uma estratégia basilar de desenvolvimento de competências socioemocionais necessária para que a utilização das estratégias seja intencional. A utilização

das estratégias depende de conhecimento sobre o tema. Ações de planejamento devem ser tomadas, como a definição do formato, imersão no contexto, configuração do ambiente, até que finalmente se elabore o plano em conjunto. Essas estratégias de planejamento fortalecem as bases para desenvolver as competências socioemocionais. Ao planejar os professores recebem orientação da escola e da Rede, consideram elementos externos como a parceria escola, família e comunidade, que a postura do professor da Rede é planejada para que “esteja aberto ao diálogo”, “crie espaços coletivos de troca e partilha”, “entenda como o estudante se sente”, “demonstre preocupação genuína com os sentimentos dos estudantes”, “faça uma escuta ativa”, “evite julgamentos ou cobranças excessivas”, “mostre disponibilidade para conversas individuais” e “exercite a empatia”. Todavia, só planejar não é suficiente, é necessário executar a estratégia planejada o que direciona para a segunda conclusão.

Concluiu-se, do segundo objetivo específico identificar as estratégias execução de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023, que as estratégias de execução de desenvolvimento das competências socioemocionais (autogestão, resiliência emocional, amabilidade, engajamento com os outros) mais utilizadas pelos professores foram: resolução de problemas, aprendizagem colaborativa, diálogos, debate, brincadeiras, escuta ativa empática, seminário, filmes e pesquisas. Os professores desenvolveram curiosidade, interesse artístico e imaginação criativa que compõem a competência abertura ao novo sem apontar uma estratégia específica. A sequência de estratégias de planejamento e estratégias de execução, culminam em estratégias de avaliação.

Concluiu-se, do objetivo específico manifestar as estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023, que os professores utilizaram estratégia de observação, situando a observação no contexto, utilizando o hétero-relato, utilizando

ferramentas auxiliares de registros descritivos, escalas de observação e utilizando o feedback após a observação; utilizaram estratégia de autoavaliação com destaque para “rubricas”.

Entretanto, a estratégia de teste apresentou os menores resultados de concordância, chamando atenção os resultados de indiferente e discordância total.

Portanto, os resultados permitem afirmar que os professores utilizam as estratégias de avaliação do desenvolvimento das competências socioemocionais observação e autoavaliação nesta ordem. As estratégias de avaliação devem ser utilizadas pela necessidade de se trabalhar com evidências que podem comprovar efetivamente o desenvolvimento das competências socioemocionais. Os parâmetros para a avaliação, contudo, dependem das estratégias de planejamento e de execução.

Concluiu-se, do objetivo geral determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon MA, no ano de 2023, que os professores utilizaram estratégias de planejamento, estratégias de execução e estratégias de avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do Ensino Fundamental na Rede campo de pesquisa a partir das estratégias utilizadas descritas anteriormente. Entretanto, as altas médias alcançadas por dimensão podem esconder sutilezas como os 27,7% dos professores concordam plenamente que planejam com outros professores para desenvolver as competências socioemocionais, 38,5% que concordam totalmente que utilizam teste para avaliar competências socioemocionais e a concordância total em torno de 15% para utilização de testes específicos. Não é possível afirmar, olhando para as sutilezas, que a utilização das estratégias de planejamento, de execução e de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais no campo de pesquisa ocorram de forma intencional, pois seria necessário um alinhamento cíclico entre essas estratégias.

Deste modo, é necessário alinhar as estratégias, preenchendo as lacunas existentes entre elas e entre a teoria e a prática, pois os resultados obtidos neste estudo corroboram outras

pesquisas sobre a necessidade de desenvolvimento de competências socioemocionais. No contexto desta investigação, assim como em Goleman (2011) ainda se vislumbra a inclusão de aptidões humanas essenciais na prática rotineira das escolas. Além disso, corrobora-se Oliveira e Muszkat (2021), que citando a OCDE afirmam que ainda é pouco o movimento em prol do desenvolvimento de competências socioemocionais. De modo que, é possível inferir a insuficiência das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizados no campo de pesquisa para atribuir-lhes intencionalidade.

A hipótese explicativa levantada de que “o conhecimento sobre as formas de promoção dessas competências seja limitado, prejudicando, assim, um trabalho efetivo nesse sentido” (Oliveira e Muszkat, 2021, p. 93) também foi confirmada ao se analisar os resultados das estratégias de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais em que o indicador da dimensão de planejamento, estratégia de formação profissional, apresentou resultado destoante, comparando questionário e entrevista.

Confirma-se a abordagem de Abed (2022); Cristóvão (2022); Cerce & Brito (2022) de necessidade de formação profissional como estratégica para o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois a formação contribui na aquisição de conhecimentos, na implementação de mudanças, fortalece o processo de avaliação, desenvolve habilidades nos professores, podendo integrar tecnologia nas ações de formação. Os achados corroboram as afirmações dos estudiosos, pois os professores concordam que o desenvolvimento profissional do professor é um ponto essencial para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais.

Os resultados obtidos neste estudo contribuem para mudar a forma como a teoria é pensada e a forma como é utilizada. A primeira contribuição teórica é a forma macro de visão das estratégias para o desenvolvimento das competências socioemocionais que, enquanto as pesquisas visitadas buscaram pela aplicação de uma estratégia, buscam validar testes ou

compilar a teoria e assim se delinearam, esta pesquisa demonstra uma nova e completa forma de olhar para as estratégias nas dimensões de planejamento, execução e avaliação do desenvolvimento das estratégias, ampliando os conhecimentos sobre o tema. Visão que identificou lacunas na utilização das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais, destacando a necessidade de alinhar as estratégias e preencher as lacunas existentes entre elas e entre a teoria e a prática. Essa identificação pode contribuir para orientar esforços futuros no sentido de desenvolver abordagens mais integradas e eficazes.

A segunda contribuição teórica é a forma interligada e interdependente de utilização das estratégias de planejamento, execução e avaliação como condição de desenvolvimento intencional das competências socioemocionais. Apresentou-se camadas de estratégias que precisam estar interligadas. São estratégias que levam a outras maiores até que se possa afirmar que se está desenvolvendo as competências socioemocionais e assim para a educação integral. Isto porque a pesquisa evidenciou a necessidade de uma abordagem integrada das estratégias de planejamento, execução e avaliação das competências socioemocionais, permitindo o desenvolvimento de diretrizes para auxiliar educadores e gestores na utilização dessas estratégias em seus processos educacionais, promovendo uma abordagem mais holística e coerente para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

A terceira contribuição deste estudo é prática, pois oferece uma base sólida para que as Redes de Ensino e os gestores escolares possam organizar formações voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, porque os resultados da pesquisa destacaram a importância do desenvolvimento profissional dos professores para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais e a partir deles, espera-se que haja uma reflexão mais aprofundada em cada Rede de Ensino e em cada escola sobre a utilização das estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais. O objetivo é que essas estratégias sejam incorporadas de forma intencional na prática educacional, alinhando-se às diretrizes da

BNCC (2018) que priorizam a educação integral. Assim, esta contribuição visa promover uma implementação eficaz e direcionada das competências socioemocionais no ambiente escolar.

A quarta contribuição deste estudo é prática, pois oferece um texto que pode ser utilizado no todo ou em suas partes como recurso direto por Redes de Ensino, gestores escolares e professores para aprimorarem suas funções no contexto educacional. O texto proporciona uma ampliação do conhecimento sobre as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais ao apresentar opções utilizáveis pelos atores envolvidos. Além disso, disponibiliza um questionário que pode ser replicado pelas Redes de Ensino para diagnóstico e autoavaliação, contribuindo assim para impulsionar um movimento efetivo de utilização dessas estratégias no ambiente escolar. Esta pesquisa fornece ferramentas práticas e acessíveis que auxiliem na implementação eficaz das competências socioemocionais, para promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

A pesquisa alcançou os resultados esperados dentro da metodologia adotada, no entanto, algumas limitações foram observadas durante o processo. Uma delas é a falta de cultura dos professores da Rede em responder a pesquisas. Na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foi relatado à pesquisadora que tentativas anteriores de pesquisa na Rede não obtiveram sucesso devido à baixa adesão dos professores. Essa cultura resultou em um esforço adicional, já que foi necessário o envolvimento da SEMED para intermediar a coleta de dados. Essa intermediação envolveu secretários, gerentes, superintendentes, gestores e formadores, prolongando o tempo necessário para obter as respostas aos questionários. A necessidade dessa mediação também se deveu à impossibilidade de acesso direto aos professores para a divulgação dos questionários, seja de forma presencial ou virtual, uma vez que a SEMED não tinha os contatos disponíveis e não poderia fornecê-los sem autorização.

A apresentação deste estudo para a comunidade pode gerar novos estudos no meio

acadêmico e motivar novas pesquisas, pois é uma produção sobre um tema pouco explorado a partir da qual se pode verificar os resultados, comparar os resultados e enriquecer a discussão. Resultados que fazem surgir novos questionamentos. Este resultado seria semelhante ou divergente em outro contexto ou investigando outra população? Quais são as causas que levaram ao resultado desta pesquisa? Quais são as consequências deste cenário para a educação? O que se pode fazer para melhorar o cenário da educação integral com o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais? Como a neurociência pode contribuir para as estratégias de desenvolvimento das competências socioemocionais?

Deste emaranhado de dúvidas restam algumas recomendações para que outras pesquisas brotem da criatividade e angustias em futuras investigações, porque são as perguntas e não as respostas que fomentam as pesquisas. Pode-se pesquisar o mesmo tema, mesma modalidade, porém em outras redes de ensino. Pode-se pesquisar em outras modalidades de ensino ou focar em escolas de tempo integral para contrastar os resultados. É possível fazer estudos exploratórios e buscar um perfil ou causa, como também é possível realizar estudo de caso onde a experiência com utilização de estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais seja exitosa. Mais pesquisas precisam ser realizadas para compreender por que as orientações da BNCC (2018) não têm o impacto esperado.

A impressão final do estudo sugere que a utilização das estratégias de desenvolvimento das competências socioemocionais aproxima-se da visão de Goleman (2011, pp. 34-35), que almejava ver a educação incorporar o desenvolvimento de "aptidões humanas essenciais" como prática comum nas escolas. O objetivo é integrar as competências socioemocionais à rotina educacional. Vale ressaltar que não se trata de criticar o trabalho dos professores, pois estes já vão além do desenvolvimento das competências cognitivas. Trata-se de tornar o trabalho com as competências socioemocionais intencional com a utilização de estratégias de planejamento, de execução e de avaliação conscientes de que são interligadas e interdependentes.

### Bibliografia

- Abed, A. L. Z. (2022). *Ensaio sobre a utilização de jogos de regras como recurso mobilizador do desenvolvimento socioemocional no Ensino Fundamental*. [tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Unifesp.  
<https://repositorio.unifesp.br/11600/65539>
- Albino, L. M. de S., & Barros, S. G. (2021). A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, 7(1), 148-168. <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/683>
- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *CBE Life Sci Educ*, 5(3), 197-203.  
Doi:10.1187/cbe.06-06-0168.
- Alves, M. & Bego, A. M. (2020). A Celeuma em Torno da Temática do Planejamento Didático-Pedagógico: Definição e Caracterização de seus Elementos Constituintes. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 20(u), 71–96.  
<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u7196>
- Arantes, I. C. da S., Salomon, E. de F. S., & Dias, N. de A. Inteligência emocional e competências socioemocionais na educação superior: um diálogo possível? In Cavaco, C.; Costa, F. A.; Marques, J.; Viana, J.; Marreiros, R.; Faria, A. R.; Dorotea, N. (Org.) (2022). *A educação e os desafios da sociedade contemporânea: contributos da investigação*. p. 51- 59. XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal.  
<https://www.researchgate.net/publication/366205438>
- Aristóteles. (2015). Ética a Nicômaco. Tradução de Mário da Gama Kury. Editora Edipro.
- Barrientos, E. (2023). Enfoque hipotético-dedutivo: investigação quantitativa. Coleção primeiros passos, FACHCE/UTIC.
- Bar-On, R. (1997). EQ-i Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional

- inventory. Technical manual. Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18.
- Barbosa, M. de S. (2023). O que dizem os estudos sobre competências socioemocionais: uma revisão de literatura. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 07(04), 141-169. Doi:10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estudos-sobre-competencias
- BDTD. (n.d.). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*. Gov.br.  
<https://bdtd.ibict.br/vufind/>
- Belli, A.A. & Manrique, A. L. (2018). Análise de uma situação-problema: competências socioemocionais e estimulação de funções executivas. *Educação matemática debate*, 2(5), 171-187. <https://doi.org/10.24116/emd25266136v2n52018a02>
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Pearson Educación.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. (1996). *Lei 9394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. (2017). *Conheça a CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa em Seres Humanos*. Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde.

[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/conheca\\_conep\\_comissao\\_nacional\\_etica.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/conheca_conep_comissao_nacional_etica.pdf)

df

Brasil. (2018). *BNCC – Base Nacional Comum Curricular Educar é a base.* MEC.

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

pdf

Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. DOI: 10.5502/ijw.v6i3.526

Carneiro, M. D. L. & Lopes, C. A. N. (2020). Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Sala de Aula. *Revista multidisciplinar e de Psicologia*. 14(53), 1-14. <https://doi.org/10.14295/ideonline.v14i53.2775>

CASEL - Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional. (2020). *Avançando na aprendizagem social e emocional: Evidências, implementação, política.* Allstate. Foundation. <https://casel.org/>

Celume, M.-P., & Zenasni, F. (2022). Como a tomada de perspectiva fundamenta o pensamento criativo e a competência socioemocional em treinamentos de pedagogia dramática. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e200015. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200015>

Cerce, L. M. R. & Brito, R. de O. (2022). Competências Socioemocionais e o Currículo para o Século XXI. *Horizontes*, 40(1), e022013.

<https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1217>

Cristóvão, A. M. (2022). Dinámicas innovadoras y promotoras de ambientes de Aprendizaje para el Bienestar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 157-180. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8899>

Damásio, A. R. (2011). E o cérebro criou o Homem. Companhia das letras.

- Delors, J. (2010). Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)
- Diascânio, J. M. (2020). Etapas da Pesquisa Científica. Autografia.
- Drucker, P. F. (1954). Prática de Administração. São Paulo: Editora Pioneira.
- Durkheim, É. (1895). Les règles de la méthode sociologique. Paris, França: Félix Alcan.
- Ferreira, A. B. de H. (2009). Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Coordenadora Marina Baird Ferreira/ Margarida dos Anjos. Editora Positivo.
- Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas: a teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed.
- Ghiraldelli Junior, P. (2021). História da educação brasileira [livro eletrônico]. Cortez.
- Gil, A. C. (2023). Como elaborar um projeto de pesquisa. Atlas.
- Goleman, D. (1995). Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. (M. Santarrita, Trad.) Editora Objetiva Ltda.
- Goleman, D. (2011). Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. (M. Santarrita, Trad.) Editora Objetiva Ltda.
- Gov.br. (2022). *Estratégia para desenvolvimento de competências socioemocionais – anos finais do Ensino Fundamental*. Eixos do Programa. Brasil na Escola. Ministério da Educação. [https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/eixos-do-programa/Menu\\_socioemocional.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/eixos-do-programa/Menu_socioemocional.pdf)
- Governo do Maranhão. (2019). *Documento curricular do território maranhense*. SEDUC.  
<https://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). Social Skills Improvement System Rating Scales. NCS Pearson.

Holanda, C. C. (2020). *O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica.* [Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE)]. Repositório Ufc. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53011>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Cidades e Estados: Timon.*

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/timon.html>

Instituto Airton Senna IAS. (2020a). Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

[https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/IAS\\_Macro\\_Engajamento\\_2020.09.09.pdf](https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/IAS_Macro_Engajamento_2020.09.09.pdf).

Instituto Airton Senna IAS. (2020b). Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: abertura ao novo.

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-abertura-ao-novo.pdf>

Instituto Airton Senna IAS. (2020c). Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: amabilidade.

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-amabilidade.pdf>

Instituto Airton Senna IAS. (2020d). Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: autogestão.

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-autogestao.pdf>

Instituto Airton Senna IAS. (2020e). Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: resiliência emocional.

<https://institutoayrton-senna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf>.

LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009). The Devereux Student Strengths

Assessment: Technical Manual. Devereux Center for Resilient Children.

Lee, E., & Lee, S. (2009). Effects of Instructional Rubrics on Class Engagement Behaviors and the Achievement of Lesson Objectives. Students with Mild Mental Retardation and Their.

Lemov, D. (2018). Aula nota 10: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Penso.

Libâneo, J. C. (2013). Didática. Editora Cortez.

Lyle, L. A. G. (2022a). Estratégia de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais - Manual de Implementação escolar. Ministério da Educação. Brasil na Escola. Eixos do Programa. [https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual\\_de\\_implementacao\\_socioemocional.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf)

Lyle, L. A. G. (2022b). Formação de Facilitadores: Estratégia de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Ministério da Educação. Brasil na Escola. Eixos do Programa. [https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/formacao\\_facilitadores\\_socioemocional.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/formacao_facilitadores_socioemocional.pdf)

Lei complementar 112 de 19 de setembro de 2001. (2001). Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento da Grande Teresina e dá outras providências. Presidência da República. Lcp112 (planalto.gov.br)

Lima, T. O. (2022). *O desenvolvimento da dimensão afetiva e das competências socioemocionais na formação do enfermeiro: um estudo sociopoético*. [Tese Doutorado em Ciências do Cuidado em Saúde apresentada à Universidade Federal Fluminense]. Repositório da Uff. Niterói <https://app.uff.br/riuff/handle/1/26263>

Manacorda, M. A. (2022). História da educação [livro eletrônico]: da antiguidade aos nossos dias. Cortez.

Marchante, M., & Coelho, V. A. (2021). O programa de aprendizagem socioemocional - atitude positiva 3º ciclo nas academias *gulbenkian* do conhecimento. *Revista INFAD de Psicologia. Revista Internacional de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação*, 2(1), 461–470. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2097>

Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. Editora Atlas.

Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2011). Metodologia científica. Editora Atlas.

Mintzberg, H. (2004). Ascensão e queda do planejamento estratégico. Bookman.

Moreira, A. F. B. (2008). *Curriculum, conhecimento e cultura*. In: Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

Moreno, C. (2022). Kit de atividades: Estratégia de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Ministério da Educação. Brasil na Escola. Eixos do Programa. <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/eixos-do-programa/kit-atividades-socioemocional-1.pdf>

Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora.

Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. In Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional.

Nunes da Silva, E., & Nascimento Santos, A. do. (2022). A janela de Johari e o desenvolvimento das competências socioemocionais: algumas notas analíticas. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação E Pesquisa*, 4(3), 135 - 144. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.150>

- Oliveira, P. V. de, & Muszkat, M. (2021). Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91-103. <https://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. doi: 10.1016/j.edurev.2013.01.002.
- Platão. (2013). A República. Tradução de Enrico Corvisieri. Editora Unesp.
- Portaria MEC 177, de 30 de março de 2021 institui Estratégia Socioemocional do Programa Brasil na Escola. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-177-de-30-de-marco-de-2021-311650714>
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Feevale.
- Ramos Dantas, T., Vieira-Souza, L. M., Triani, F., Getirana-Mota, M., Lopes dos Santos, J., Aidar, F. J., & Gomes Ribeiro da Costa, L. F. (2022). Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. *Educación Física y Ciencia*, 24(2), 1-7.  
<https://doi.org/10.24215/23142561e216>
- Reddy, Y. M. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*: 35(4), 435-448. doi:10.1080/02602930902862859
- Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.  
[https://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](https://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)

Sampieri, R. H; Collado, C. F & Lucio, M. del P. B. (2014). Metodología de la investigación.

Mc Graw Hill Education.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. & Elbert, R. (2005). Manual de metodología: construcción del

marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20>

Manual%20de%20metodologia.pdf

Silva, M. A. R. da & Alliprandini, P. M. Z. (2020). Efeitos positivos de uma intervenção por

integração curricular na Promoção da autorregulação da aprendizagem. *EDUR Educação em Revista*, 36, e227164. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227164>

Silva, J. L.L. da, & Cardoso, S. de O. C. (2022). Seminário temático: estratégia para

desenvolver as competências socioemocionais nas aulas de linguagens. *Revista Educar Mais*, 6, 414–428. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2710>

Sócrates. (2016). Apologia de Sócrates. Tradução de Enrico Corvisieri. Editora L&PM.

Souza, R. R. de. (2022). *Construção, evidências de validade e normatização de uma escala de competências socioemocionais para estudantes universitários*. [tese de doutorado apresentada à Universidade de Brasília]. Repositório Unb.

<http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/44963>

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:

elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 05-24. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>

Timon. (2024). *Educação de Timon recebe Documento Curricular do Território Maranhense*.

Prefeitura Municipal de Timon. <https://timon.ma.gov.br/site/?p=275711>

Timon. (2022). *Perfil da cidade.*

[http://timon.ma.gov.br/site/?page\\_id=246#:~:text=Geografia%20de%20Timon&text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20estimada%20pelo%20IBGE%20%C3%A9%20](http://timon.ma.gov.br/site/?page_id=246#:~:text=Geografia%20de%20Timon&text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20estimada%20pelo%20IBGE%20%C3%A9%20)

UTIC Universidad Tecnológica Intercontinental Vicerrectoria de Investigación Científica y

Tecnológica. (octubre de 2016). *Código de ética de Investigación científica y tecnológica.* <https://www.utic.edu.py/investigacion/index.php/reglamentos/codigo-de-etica-de-investigacion-cientifica-y-tecnologica>

Vieira, T. M. (2017). *Filosofia e Educação: contribuições de Edgar Morin.* [Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro]. Repositório da Ufrj. <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12643/1/TVieira.pdf>

Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Avaliação psicológica Psicologia Reflexão*, 22(1), 1-11. <https://www.scielo.br/j/prc/a/fYtffQ8jhwz7Dn3sNGKzRwt/?format=pdf&lang=pt>

Zortéa, V. G., Perini, E. R., Bergmann, H. M. B. (2020). O desenvolvimento das competências socioemocionais na elaboração do documento curricular de ensino religioso do Espírito Santo. *Protestantismo em Revista*, 46(1), 20-36

<http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v46i1.4089>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. DOI: 10.1037/0022-3514.54.6.1063

## Apêndices

### Apêndice A População

<b>Escolas</b>	<b>Endereço das escolas</b>	<b>turmas 9º ano E. F.</b>	<b>Quant. de professores</b>
EMEF Antônio Maria Zacarias Ribeiro	Rua do Campo, 316 Cidade Nova. 65633-280 Timon - Ma.	19AT	9
EMEF Benedito Silvestre	Rua 04, S/N Conjunto Boa Vista. 65636-860 Timon - Ma.	19AM 19BM	9
EMEF Desembargador Odilo Costa Filho	Rua Justino de Oliveira Costa, S/N, São Benedito. 65630-440 Timon - Ma.	19AM	9
EMEF Duque de Caxias	Rua Luís Pires e Sa, 321 Parque Piaui. 65636-580 Timon - Ma.	19AM 19AT 19BM	9
EMEF Edgard Schalcher	Rua 18, S/N Parque Piauí II. 65636-470 Timon - Ma.	19AT	9
EMEF Enoque Moura	Av Formosa, S/N Formosa. 65636-180 Timon - Ma.	19AM 19BM	9
EMEF Estevam Belo	Travessa 11, S/N Residencial Novo Tempo. 65636-859 Timon - Ma.	19AT	9
EMEF Firmino Pedreira	Av Boa Vista, S/N Boa Vista. 65631-430 Timon - Ma.	19AT	9
EMEF João Fonseca Maranhão	Rua Manoel Gomes da Silva, S/N Parque Alvorada. 65634-055 Timon - Ma.	19AT 19BT	9
EMEF José Ribamar da Silva	Rua 02, S/N Vila do BEC. 65632-160 Timon - Ma.	19AT	9
EMEF José Sarney	Rua Aquiles Lisboa, S/N Centro. 65630-300 Timon - Ma.	19AM 19AT	9
EMEF José Waquim	Av Benedito Ferreira Campos, S/N Parque Alvorada. 65633-280 Timon - MA.	19AM	9
EMEF Lizete de Oliveira Farias	Rua Tenente Antônio Correia da Silva, S/N Parque Uniao. 65636-487 Timon - MA.	19AM 19BT	9
EMEF Luís Miguel Budaruciche	Rua São Jose, S/N Avenida Tiúba. Vila Angélica. 65634-340 Timon - Ma.	19AT 19BT	9
EMEF Marechal Castelo Branco	Rua 08, S/N Parque Uniao. 65631-374 Timon - Ma.	19AI	9
EMEF Nazaré Rodrigues	Rua Jamil de Miranda Gedeon, S/N Parque Piaui. 65630-020 Timon - Ma.	19AT 19BT	9
EMEF Ney Rodrigues de Vasconcelos	Rua Um, Mutirão. 65634-460 Timon - MA.	19AM 19AT 19BT	9
EMEF Pedro Falcão Lopes	Rua Neusa Assunção, S/N Parque Alvorada. 65633-130 Timon - MA.	19AM 19BT 19CT	9

Continua

Continuação

EMEF Raimunda de Carvalho Sousa (Profa. Mundoca)	Rua 31, Cidade Nova II. 65633-683 Timon - Ma.	19AT	9
EMEF Regino Costa Noleto	Rua P, S/N Cidade Nova III. 65633-761 Timon - Ma.	19AM 19BM	9
EMEF São Benedito	Rua 17, S/N Pedro Patrício. 65634-414 Timon - Ma.	19AM 19BM 19CT	9
EMEF Urbano de Sousa Martins	Rua Joao Joca Assunção, Parque Piauí II. 65636-440 Timon - Ma.	19AM	9
Projeto Educ Mão Dadas	Avenida Jeronimo Silva, S/N Parque Alvorada. 65633-180 Timon - Ma.	19AI 19BI 19CI	9
Total: 23 escolas		42 turmas	207 professores

*Nota.* Elaborado pela autora com dados fornecidos pela SEMED

## Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento TCLE

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento TCLE

O(A) senhor(A) está sendo convidado a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do Ensino Fundamental em Timon – MA, no ano de 2023”, que será realizado em escolas da zona urbana com turmas de nono ano do Ensino Fundamental da Rede pública de ensino de Timon - MA integrantes da SEMED Timon e na sede da SEMED, cuja pesquisadora responsável é a Sra. Marinalva de Sousa Barbosa, professora da Rede estadual de ensino do Maranhão desde 1992 e professora da Rede municipal de Teresina desde 1999 onde exerce a função de diretora desde 2007, mestre em Ciências da Educação pela UTIC - Universidade Tecnológica Intercontinental.

O estudo se destina a determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon MA, no ano de 2023. Este estudo é de suma importância neste contexto em que há a exigência legal da BNCC (2018) de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola e ao mesmo tempo existe uma lacuna quanto às estratégias de desenvolvimento destas mesmas competências. Determinar as estratégias dará visibilidade ao problema, contribuindo para a eficácia do processo ensino aprendizagem nos parâmetros do século XXI.

Sua contribuição como participante será responder ao questionário policotômico fechado baseado na escala Likert cujas alternativas são: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo totalmente. Responda escolhendo

uma única alternativa que expresse a sua concordância sobre o tema com a maior sinceridade possível. Não existem respostas corretas ou incorretas. Suas respostas serão confidenciais e anônimas, de forma que suas informações pessoais serão preservadas, pois os dados coletados na pesquisa e a sua identidade serão tratados e utilizados com padrões profissionais de sigilo, uma vez que não há identificação do respondente em qualquer parte do questionário, de acordo com a legislação vigente, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o participante solicitar a recusa ou desistência de sua participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Esclarecemos ainda, que não haverá pagamento ou remuneração pela participação. Garantimos que todas as despesas decorrentes serão de responsabilidade do pesquisador.

Os benefícios esperados são: contribuir para a expansão do conhecimento sobre as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais, ajudando a impulsionar o progresso científico e social; promover o autoconhecimento e autodesenvolvimento pessoal ao fornecer ao participante a possibilidade de verificar pontos fortes e áreas de melhoria a medida que manifesta sua concordância; contribuir com os resultados da pesquisa pode impactar em intervenções futuras das quais o participante pode se beneficiar. Quanto aos riscos, pode haver inibição ou desconforto pelo teor de algumas perguntas; pequenos desconfortos quanto ao tempo exigido; como risco poderia também ocorrer falta de privacidade.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Timon - MA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

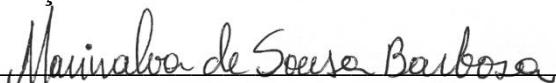
---

Assinatura do participante

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá contatar a pesquisadora pelo e-mail marinalvabarbosa100@gmail.com ou pelo telefone (86) 98874-0404. UTIC – Universidad Tecnológica Intercontinental, Fulgencio Yegros esq. Fulgencio R. Moreno, Centro, Asunción PY. Telefone: (0982) 810 898.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias - MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Grata por sua colaboração.



Marinalva de Sousa Barbosa

RG 1.041.216

## Apêndice C Entrevista

### *Entrevista para coleta de dados preliminares*

#### **Entrevista ao representante legal SEMED**

1. Qual a **estrutura de atendimento** da Rede Municipal de Ensino em 2023:

Total de escolas: A Rede municipal de Timon é composta por 83 (oitenta e três) escolas e dois projetos de complementação: Beija Flor I e Beija Flor II. São projetos que atendem alunos matriculados na Rede municipal que ofertam atividades extras como balé e música.

Quant. de escolas zona urbana: Na zona urbana temos 70 (setenta escolas) mais os dois projetos.

Quant. de escolas na zona rural: Na zona rural estão ativas 13 (treze) escolas.

Quant. de escolas de Educação infantil: A Educação infantil é atendida em 54 (cinquenta e quatro), sendo que 16 (dezesseis) escolas são exclusivas de Educação Infantil.

Quant. de escolas de Ensino Fundamental anos iniciais: Em 62 (sessenta e duas) escolas é oferecido o Ensino Fundamental anos iniciais, exclusivamente Ensino Fundamental em 9 (nove) escolas.

Quant. de escolas de Ensino Fundamental anos finais: 36 (trinta e seis) escolas oferecem a modalidade de Ensino Fundamental anos finais, mas exclusivamente são 4 (quatro) escolas.

Quantas escolas na zona urbana tem turmas de nono ano? Com estas características são 23 (vinte e três) escolas, mas vou te passar para uma funcionária que te enviará uma relação das escolas.

Quanto à quantidade de **alunos** atendidos e professores da Rede em 2023:

Quant. Total: São 29.921(vinte e nove mil, novecentos e vinte e um) alunos matriculados em 2023, segundo o portal do educacenso.

Quant. de alunos do 6º ao 9º ano: São 10.410 (dez mil, quatrocentos e dez) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quant. de alunos do 9º ano: E só do nono ano do Ensino Fundamental são 2.525 (dois mil, quinhentos e vinte e cinco) alunos matriculados.

Quant. de professores do 9º ano: Como são 42 (quarenta e duas) turmas, nove professores por turma, mas são os mesmos professores em turmas da mesma escola, então se considera as 23 (vinte e três) escolas, dá um total aproximado de 207 professores lotados em turmas de nono ano na zona urbana.

2. Informe o **perfil** dos professores em 2023: Não tenho esses dados sobre perfil dos professores (idade, sexo, formação) disponíveis no momento. Posso afirmar que a formação mínima é graduação na área de atuação, exigida legalmente e que a renda inicial para 20 (vinte) horas de trabalho semanal é de R\$ 4.201, 93 (quatro mil, duzentos e um reais).

3. Organogramas são usados para retratar os relacionamentos e a cadeia de comando entre os indivíduos de uma empresa. Na rede municipal, qual a estrutura de cargos e funções que rege a educação? Pode disponibilizar um documento com o **organograma** da Rede?

Posso enviar o organograma posteriormente.

4. A rede possui orientações específicas sobre o planejamento, a execução e a avaliação das competências socioemocionais? Especifique as orientações.

Nós estamos iniciando de forma pontual. Estamos analisando a possibilidade de implementar as competências socioemocionais na Rede, possivelmente, num formato complementar fora da matriz já existente.

5. Sobre o alinhamento do ensino da Rede com a BNCC, A Rede elaborou **currículo** após 2018, seguindo as orientações da BNCC? Pode ceder uma cópia do currículo da Rede?

Sim, nossa Rede fez a adesão ao currículo da Rede estadual de ensino do Maranhão. Então é integrado à Rede estadual é o Documento Curricular do território maranhense e está disponível no site do Estado do Maranhão.

6. Houve alteração na **matriz curricular** para contemplar o alinhamento? Em caso positivo, informe as alterações. Pode ceder uma cópia da matriz curricular da Rede?

Ainda não. Estão em processo de elaboração.

7. As escolas da Rede são orientadas a reformular o **Projeto Pedagógico** com base na BNCC e no Currículo da Rede, contemplando o desenvolvimento de competências socioemocionais?

Tem uma evidência?

Sim, foi criada uma comissão CME Conselho Municipal de Educação para este fim.

8. Sobre o processo de desenvolvimento profissional (**formação continuada**), a Rede possui um programa de formação de profissionais (gestores, professores) que contemple estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais? Em caso positivo, como funciona essa formação?

Nós temos um centro de formação. As formações estão ocorrendo mensalmente e estamos estudando a possibilidade de vir a ser quinzenal. Temos uma parceria com a Fundação Leman com formações no formato híbrido para os professores, mas ainda não ofertamos formação específica sobre as competências socioemocionais.

9. No último ano que **estratégias de planejamento** para o desenvolvimento de competências socioemocionais foram implementadas na Rede?

Ainda não implementamos estratégias de planejamento para desenvolver competências socioemocionais.

10. No último ano que **estratégias de execução** para o desenvolvimento de competências socioemocionais foram implementadas na Rede?

Se não temos estratégias de planejamento, as estratégias de execução sistematizadas não ocorrem.

11. No último ano, que **estratégias de avaliação** para o desenvolvimento de competências socioemocionais foram implementadas na Rede?

Não dá para avaliar o que não foi planejado e executado.

O entrevistado reafirmou a autorização para pesquisa e solicitou que os resultados sejam compartilhados com a equipe da secretaria (SEMED). A pesquisadora confirmou que fará a devolutiva. Despediram-se.

**Apêndice D Questionário***Questionário***PARTE I** Informações sociodemográficas, acadêmicas e profissionais**1. Qual é o seu sexo?**

- A. Feminino
- B. Masculino
- C. Prefiro não informar

**2. Em relação a cor, como você se considera?**

- A. Branco
- B. Pardo
- C. Preto
- D. Amarelo
- E. Indígena

**3. Qual é a sua idade?**

- A. Menos de 25 anos.
- B. De 25 a 30 anos.
- C. De 31 a 35 anos.
- D. De 36 a 40 anos.
- E. De 41 a 45 anos.
- F. De 46 a 50 anos.
- G. De 51 a 55 anos.
- H. Mais de 55 anos.

**4. Qual é sua graduação?**

- A. Licenciatura em Pedagogia
- B. Curso Normal Superior
- C. Licenciatura em sua área de atuação
- D. Concluiu mais de uma graduação em licenciatura
- E. Concluiu uma licenciatura e outro curso que não é licenciatura

**5. Qual é sua pós graduação? Marque o nível mais alto.**

- A. Não possui
- B. Especialização
- C. Mestrado
- D. Doutorado
- E. Pós doutorado

**6. Ministra qual componente curricular?**

- A. Língua Portuguesa
- B. Matemática
- C. Ciências
- D. Geografia
- E. História
- F. Inglês
- G. Arte
- H. Educação Física

**I. Ensino Religioso****7. Há quanto tempo você é professor(a), considerando o tempo em outras escolas?**

- A. Menos de 1 ano.
- B. Entre 1 e 2 anos.
- C. Entre 3 e 5 anos.
- D. Entre 6 e 10 anos.
- E. Entre 11 e 15 anos.
- F. Entre 16 e 20 anos.
- G. Mais de 20 anos

**8. Qual é sua carga horária de trabalho semanal nesta escola?**

- A. Até 20 horas.
- B. De 21 a 30 horas.
- C. De 31 a 40 horas.
- D. De 41 a 60 horas.
- E. Mais de 60 horas.

**9. Sobre seu vínculo com esta Rede de ensino, marque a que mais se adéqua.**

- A. Efetivo.
- B. Temporário.
- C. Permuta.
- D. Estagiário

**10. Sobre a instituição de ensino na qual você atua como professor, qual a modalidade de ensino oferecida?**

- A. Ensino Fundamental anos finais
- B. Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais
- C. Educação infantil, Ensino Fundamental.
- D. Educação infantil, Ensino Fundamental e EJA.

**11. Qual a jornada oferecida na escola?**

- A. Tempo parcial.
- B. Tempo parcial com horário estendido.
- C. Tempo Integral

**12. Qual o horário de funcionamento da escola?**

- A. Manhã e tarde.
- B. Tarde e noite.
- C. Manhã e noite.
- D. Manhã, tarde e noite.

## PARTE II

**Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais** são compreendidas neste estudo como abordagens utilizadas para desenvolver capacidades do indivíduo voltadas para pensar, sentir e se relacionar consigo e com os outros. As questões a seguir tratam das estratégias de planejamento, estratégias de execução e estratégias de avaliação do desenvolvimento de competências socioemocionais.

As questões tem como alternativas **concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente, discordo totalmente** para verificar sua concordância com as afirmações. Assinale a alternativa que melhor representa sua concordância com as afirmações.

Estratégias de **planejamento** de desenvolvimento de competências socioemocionais

1. A integração das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui positivamente para uma educação integral alinhada com as demandas atuais da sociedade.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

2. Dentre as dez competências gerais da Educação Básica elencadas na BNCC, consigo identificar as competências socioemocionais para serem desenvolvidas ao longo da jornada escolar do estudante.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

3. Minha rede de ensino tem um currículo elaborado seguindo as diretrizes do documento norteador BNCC.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

4. As orientações curriculares da minha área de ensino contemplam as competências socioemocionais além das competências cognitivas.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

5. O desenvolvimento profissional do professor é um ponto essencial para o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais em sala de aula.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

6. No ano de 2023, participei de formação que me habilitaram a mediar o desenvolvimento das competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

7. O formato de desenvolvimento de competências socioemocionais escolhido por minha Rede de ensino tem uma abordagem definida:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Desenvolvimento por instrução direta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento por aprendizagem cooperativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento por Projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Nesta escola, os gestores utilizaram em 2023 momentos de planejamento para fortalecer as bases teóricas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

9. As orientações de planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais consideram elementos externos como a parceria escola, família e comunidade.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

10. Em 2023 planejei o desenvolvimento das competências socioemocionais, utilizando elementos que envolvam a parceria escola, família e comunidade.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

11. Em 2023 meu planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais incluiu um ambiente acolhedor com uma postura em que o professor:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Esteja aberto ao diálogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crie espaços coletivos de troca e partilha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entenda como o estudante se sente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Demonstre preocupação genuína com os sentimentos dos estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faça uma escuta ativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evite julgamentos ou cobranças excessivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostre disponibilidade para conversas individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercite a empatia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Em minha escola, os professores planejam em conjunto de modo que os objetivos e estratégias são comuns, apresentando um fio condutor interdisciplinar para desenvolver as competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

13. Em 2023, planejei com outros professores para desenvolver as competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

14. Meu planejamento em 2023 atende as condições para desenvolver as competências socioemocionais:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Contextualização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Potência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Meu planejamento em 2023 atende aos princípios didáticos para desenvolver as competências socioemocionais:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Sistematicidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagem sequenciada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Regularidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. O planejamento deve ser Sequenciado, Ativo, Focado, Explícito. Elementos que compõem a sigla SAFE. Em 2023 a parte estrutural do meu planejamento obedece aos elementos da sigla SAFE:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Sequenciado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Focado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explícito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estratégias de **execução** de desenvolvimento de competências socioemocionais

17. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a macrocompetência abertura ao novo com foco na competência curiosidade.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

18. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a macrocompetência abertura ao novo com foco na competência interesse artístico.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

19. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a macrocompetência abertura ao novo com foco na competência imaginação criativa.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

20. Em 2023 utilizei estratégias metodológicas para desenvolver autogestão que abrem espaço para resolução de conflitos:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem por projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagem colaborativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Em 2023 utilizei estratégias de desenvolvimento de resiliência emocional como:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Monitoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mapeamento meus estressores e meus limites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinâmicas grupais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diálogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincadeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a competência socioemocional amabilidade:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Estudo de caso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gincana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debate	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oficina de desenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos baseados em drama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincadeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projeto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodas de conversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuta ativa empática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presença pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Em 2023 utilizei estratégias para desenvolver a competência socioemocional engajamento com os outros como:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodas de conversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contação de histórias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jornal escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Janela de Johari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Músicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teatro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estratégias de **avaliação** de desenvolvimento de competências socioemocionais

24. Ao realizar a avaliação das competências socioemocionais por observação, em 2023, utilizei como estratégia os critérios:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Situar a observação no contexto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação múltipla e variada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os observadores devem ser qualificados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Em 2023 utilizei o hétero-relato para informar o desenvolvimento das competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

26. No ano 2023, utilizei a observação como estratégia de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

27. A observação eficaz precisa ser documentada com registros claros e sistemáticos. Em 2023 utilizei a observação com o auxílio de:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Escalas de observação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Checklists	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registros descritivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotografias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravações de áudio e/ou vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pastas de portfólio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anotações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Em 2023, após realizar a observação, forneci feedback aos alunos avaliados.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

29. A autoavaliação exige dos envolvidos no processo ensino aprendizagem uma postura dos agentes do próprio saber. Em 2023 posso afirmar que minha postura ao realizar a autoavaliação foi:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
Postura autônoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura reflexiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura ativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. As rubricas são instrumentos valiosos no desenvolvimento das competências socioemocionais que utilizei em 2023.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

31. Em 2023, oportunizei o uso da autoavaliação das competências socioemocionais aos alunos.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

32. Em 2023 utilizei os testes como estratégia de avaliação das competências socioemocionais.

- A. Concordo totalmente
- B. concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

33. Em 2023 utilizei o teste:

	A. Concordo totalmente	B. Concordo parcialmente	C. Indiferente	D. Discordo parcialmente	E. Discordo totalmente
SENNA Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EQ-i 2.0 (Emotional Quotient Inventory)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DESSA (Devereux Student Strengths Assessment)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PERMA-Profiler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The Social Skills Improvement System (SSIS)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PANAS (Positive and Negative Affect Schedule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Em 2023 apliquei o teste para avaliar o desenvolvimento das competências socioemocionais antes e depois de executar uma estratégia.

- A. Concordo totalmente
- B. Concordo parcialmente
- C. Indiferente
- D. Discordo parcialmente
- E. Discordo totalmente

**Apêndice E Validação do instrumento por especialistas****Carta de apresentação**

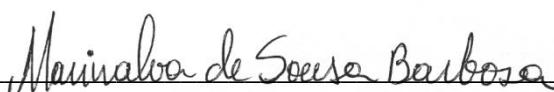
**Prezado (a),**

Eu, Marinalva de Sousa Barbosa, R. G. n° 1.041.216 SSP-PI, estudante do curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, sob a tutoria do Professor Doutor Abelardo Juvenal Montiel Benitez. Através do presente instrumento, solicito sua avaliação especializada para validação do questionário policotômico fechado que aplicarei em minha investigação. A solicitação obedece a uma exigência metodológica para garantir a validade dos resultados obtidos.

A tese de doutorado em Ciências da Educação tem como título: “Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais no nono ano do Ensino Fundamental em Timon - MA no ano de 2023”. O objetivo geral é determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon MA, no ano de 2023. Os objetivos específicos consistem em: indicar as estratégias planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023; identificar as estratégias execução de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023; manifestar as estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do Ensino Fundamental de Timon – MA, no ano de 2023.

Durante a elaboração do questionário primou-se por elaborar questões alinhadas aos objetivos de investigação a fim de possibilitar e assegurar a coerência lógica das mesmas com a estrutura global do projeto de investigação científica. Feitos os esclarecimentos de rigor, e acreditando que o instrumento para coleta de dados esteja em congruência com o que se almeja, solicito que emita seu parecer como especialista nos espaços destinados a suas observações.

Desde já lhe agradeço pela colaboração.



Marinalva de Sousa Barbosa

**olha de validação de instrumento de investigação****ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO:** Quantitativo**NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO:** Descritivo**DESENHO DE INVESTIGAÇÃO:** Não experimental**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário policotômico fechado.**ALUNA:** Marinalva de Sousa Barbosa**TUTOR:** Professor Doutor Abelardo Juvenal Montiel Benitez**AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**

Desde mi punto de vista, los instrumentos reúnen las condiciones necesarias y suficientes para ser aplicados en la investigación. No obstante, se recomienda el parecer de otros evaluadores para obtener algunas sugerencias, a fin de garantizar la validez de contenido, de constructo y criterio respectivamente.

**Nome do revisor: Julio César Cardozo Rolón****Titulação máxima do revisor:** Doutor em Ciências da Educação**Juízo de validação:**

(X) Válido sem ajustes;

() Válido com os ajustes recomendados;

() Não válido por defeito de: Constructo (); Conteúdo (); Critério ().

**Data:** 20 de novembro de 2023.**Assinatura do avaliador:**

Prof. Julio César Cardozo R.  
Dr. En Educación

**Folha de validação de instrumento de investigação****ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO:** Quantitativo**NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO:** Descritivo**DESENHO DE INVESTIGAÇÃO:** Não experimental**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário policotômico fechado.**ALUNA:** Marinalva de Sousa Barbosa**TUTOR:** Professor Doutor Abelardo Juvenal Montiel Benitez**AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**El cuestionario tecnicamente corresponde a la escala de Likert

---

---

---

**Nome do revisor:** Delfi López**Titulação máxima do revisor:** Doctor en Ciencias de la Educación**Juízo de validação:** Válido sem ajustes; Válido com os ajustes recomendados; Não válido por defeito de: Constructo ( ); Conteúdo ( ); Critério ( ).**Data:** Asunción, 21 de noviembre de 2023.

Prof. Dr. Delfi López  
Doctor en Ciencias  
de la Educación

---

Assinatura do avaliador (a):

**Folha de validação de instrumento de investigação****ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO:** Quantitativo**NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO:** Descritivo**DESENHO DE INVESTIGAÇÃO:** Não experimental**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário policotômico fechado.**ALUNA:** Marinalva de Sousa Barbosa**TUTOR:** Professor Doutor Abelardo Juvenal Montiel Benitez**AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**Considero o instrumento adequado quanto ao conteúdo e uso da linguagem.

---

---

---

**Nome do revisor:** Carmelita Torres de Lacerda Silva**Titulação máxima do revisor:** Doutora em Ciências da Educação**Juízo de validação:**

(X) Válido sem ajustes;

() Válido com os ajustes recomendados;() Não válido por defeito de: Constructo () ; Conteúdo () ; Critério () .**Data:** Asunción, 21 de novembro de 2023.Carmelita Torres de Lacerda Silva

Assinatura do avaliador (a):

**Apêndice F Parecer do CEP**

CENTRO DE ESTUDOS  
SUPERIORES DE  
CAXIAS - CESC/UEMA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**  
**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TIMON-MA NO ANO DE 2023

**Pesquisador:** MARINALVA DE SOUSA BARBOSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 78157723.5.0000.5554

**Instituição Proponente:** Universidad Tecnologica Intercontinental

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.798.763

**Apresentação do Projeto:**

O projeto de pesquisa cujo título ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TIMON-MA NO ANO DE 2023, nº de CAAE 78157723.5.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável MARINALVA DE SOUSA BARBOSA. Trata-se de um estudo quantitativa, transversal com abordagem descritiva.

O cenário da realização desse estudo será composto por professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Timon, no Estado do Maranhão, que lecionam no nono ano do Ensino Fundamental em escolas da zona urbana da cidade.

Os participantes desta pesquisa serão 113 professores que lecionam no nono ano do Ensino fundamental em escolas da zona urbana de Timon - MA.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: Professores que lecionam no município de Timon, Maranhão, ministrando aulas para os alunos das turmas do 9º ano nas escolas da zona urbana deste referido município.

**Critério de Exclusão:** Professores que não lecionam em turmas do 9º ano nas escolas da zona urbana do município de Timon, Maranhão.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão um questionário composto por 34 questões. Antes da coleta principal de dados, será realizado um pré-teste do questionário com dez

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

**Bairro:** Centro **CEP:** 65.600-000

**UF: MA Município:** CAXIAS

**Telefone:** (98)2016-8175 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.798.763

professores do nono ano do Ensino Fundamental, seguido por uma entrevista para avaliar a clareza e precisão das questões.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Determinar as estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas no nono ano do ensino fundamental de Timon - MA, no ano de 2023.

Objetivo Secundário:

- Indicar as estratégias planejamento de desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Identificar as estratégias execução de desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Manifestar as estratégias de avaliação de desenvolvimento de competências socioemocionais.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto: Quanto aos riscos, pode haver inibição ou desconforto pelo teor de algumas perguntas; pequenos desconfortos quanto ao tempo exigido; como risco poderia também ocorrer falta de privacidade.

Estratégias de minimização dos riscos: garantia de participação totalmente voluntária, podendo o participante solicitar a recusa ou desistência de sua participação a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica: contribuir para a expansão do conhecimento em uma determinada área, ajudando a impulsionar o progresso científico e social; promover o autoconhecimento e autodesenvolvimento pessoal ao fornecer ao participante a possibilidade de verificar pontos fortes e áreas de melhoria à medida que manifesta sua concordância; contribuir com os resultados da pesquisa pode impactar em intervenções futuras das quais o participante pode se beneficiar.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto.

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

**Bairro:** Centro **CEP:** 65.600-000

**UF: MA Município:** CAXIAS

**Telefone:** (98)2016-8175 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.798.763

A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

#### **Recomendações:**

O parecerista não tem recomendações para o projeto de pesquisa.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TIMON-MA NO ANO DE 2023, nº de CAAE 78157723.5.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável MARINALVA DE SOUSA BARBOSA. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2237241.pdf	08/04/2024 11:11:35		Aceito

**Endereço:** Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

**Bairro:** Centro **CEP:** 65.600-000

**UF: MA Município:** CAXIAS

**Telefone:** (98)2016-8175 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br



**CENTRO DE ESTUDOS  
SUPERIORES DE CAXIAS -  
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.798.763

Outros	QUESTIONARIO_RETIFICADO.pdf	08/04/2024 11:10:33	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RETIFICADO.pdf	08/04/2024 11:10:06	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	08/04/2024 11:09:43	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RETIFICADO.pdf	08/04/2024 11:09:13	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADOR.pdf	05/02/2024 14:15:38	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	05/02/2024 14:15:20	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Outros	VALIDACAO_ICD2.pdf	15/11/2023 16:56:54	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Outros	VALIDACAO_ICD.pdf	15/11/2023 16:56:23	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Outros	TCLE_ENTREVISTA_PRELIMINAR.pdf	15/11/2023 16:55:44	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_PRELIMINAR.pdf	15/11/2023 16:54:48	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	15/11/2023 16:52:09	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/11/2023 16:51:01	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	15/11/2023 16:50:45	MARINALVA DE SOUSA BARBOSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAXIAS, 01 de Maio de 2024

**Assinado por:**  
**MARIA EDILEUZA SOARES MOURA**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro CEP: 65.600-000

UF: MA Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175 E-mail: [cepe@cesc.uema.br](mailto:cepe@cesc.uema.br)