

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

RAFAELLA COELHO SÁ

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

TERESINA – PI
2024

M INISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

RAFAELLA COELHO SÁ

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência
Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

TERESINA – PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S111f Sá, Rafaella Coêlho
Formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de
competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio /
Rafaella Coêlho Sá. – 2024.
231 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Teresina, 2024.

“Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho.”

1. Ensino Médio. 2. Formação Reflexiva. 3. Competência
Socioemocional. I. Carvalho, Antonia Dalva França. II. Título.

CDD 373

D)

RAFAELLA COELHO SÁ

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES PARA O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva
Neto da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas da
Docência

Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho.

Teresina 19 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Antonia Dalva França Carvalho

Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho - PPGEd/UFPI
(Presidente)

Maria da Glória Carvalho Moura

Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura - UFPI
(Titular Interno I)

Ana Valéria Lopes Fátima Lustosa

Profa. Dra. Ana Valéria Lustosa
(Titular - Examinador Interno II do Programa)

José Moisés Nunes da Silva

Prof. Dr. Joaquim Luis Medeiros Aleforado - UC
(Titular Externo I)

José Moisés Nunes da Silva

Prof. Dr. Dr. José Moisés Nunes da Silva - PPGEd/IFRN
(Titular Externo II)

Bença Pai!

Bença Mãe!

Aos meus filhos, Minha Ava e Meu Theo, meus cúmplices.

Aos meus pais por me darem as condições mais que ideais para
chegarmos juntos aqui.

Aos meus bem mais que cinco amigos que trilharam desde o pé quebrar
até a última linha desse escrito.

À Minha ORIENTADORA, Profa. Dra. Antonia Dalva França por tantas
possibilidades e oportunidade a mim dedicada nesses três intensos últimos anos.

À minha família que sempre foi meu arcabouço maior para chegar aqui.

À Minha Avó, Professora Marieta Lobato Coêlho, sem a qual eu nada seria.

Gratidão por tudo e por tanto.

Agradecimentos

É chegada a hora de reverenciar e enaltecer a todos que me fizeram estar aqui hoje em um complexo de nostalgia e gratidão. É muito gostoso reconhecer e honrar a todos que de alguma forma tocaram em minha vida nos últimos quatro anos e estiveram comigo, seja me chamando de Rafaella, Rafa, Rafinha, Jafinha, Meu bem, Amiga, Professora, ou só olhando e me dando condições para seguir.

Seria um absurdo eu dizer que doutoramento é um processo fácil, contudo escolhi dia a dia deixá-lo leve e colorido, bem à minha cara e com as minhas crenças. E sendo fora da curva, como sempre sou, e de maneira não intencional, vou começar os reconhecimentos por aqueles que eu não agradei no dia a dia durante todo o processo.

Enalteço, inicialmente, a minha banca de defesa que me acompanha desde a qualificação: Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, Profa. Dra. Ana Valéria Lustosa, Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva, e Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, que mesmo sendo suplente, cativou-me e por mim se tornou responsável.

Professora Glória, muitíssimo obrigado por todo seu carinho expresso desde a devolutiva do e-mail de correção até aqui. Tudo foi acolhido com um zelo e carinho enormes, e tenha certeza de que o título “Quando o Ensino Médio foi foco na educação” foi de uma fala sua em uma das bancas que assisti, então, sem a senhora perceber, impactou-me sensivelmente. Gratidão imensa!

Professora Ana, que tem uma propriedade linda de me chamar de Rafinha, pois tive a honra de ter-lhe como minha orientadora no mestrado e é emocionante lhe ver aqui no final de mais um processo de construção de saberes. Mesmo de longe (por redes sociais), a nossa admiração sempre foi recíproca. Os detalhes que a senhora me pontuou na primeira devolutiva foram imprescindíveis. Muito, muito obrigada!

Professor Alcoforado, aquele que ano passado (2023) em uma palestra aqui na UFPI me instigou a ousar ainda mais em minha pesquisa e, sem perceber, encorajou-me a transformar as realidades educacionais, começando pela qual eu faço parte de minha ousadia. E ainda na qualificação me trouxe inquietações sobre como eu iria avaliar o impacto de tudo que imaginei. Sua curiosidade em saber qual consequência e resultado de todo o ideal primeiro, fez-me dedicar minha melhor versão principalmente nas análises e lhe poder responder de maneira convicta que dá certo sim!

Prof. Moises, Eita! Professor Moisés, tive vergonha de mim e do trabalho que lhe dei ao receber suas devolutivas. Adorei a pegada das exatas (exaustas, como eu carinhosamente defino) que o senhor pontuou, a métrica dos parágrafos, as ordens dos itens, a contagem de verbetes, e até os puxões de orelha, quando nas correções de maneira bem educada, o senhor pontuou: “tire isso, não é verdade”. O senhor não tem noção de como eu estudei, li e assisti materiais sobre a BNCC para eu conseguir achar as palavras mais corretas para me posicionar frente ao documento. E já no final, a sua prontidão em me auxiliar em uma das construções visuais que aqui representei, foi lindo. Gratidão imensa, por me provocar a extrair de mim mesma aspectos que eu até então desconhecia.

E, Professora Andrezza, que mesmo sendo suplente ainda na qualificação foi bem direta, “tu queres mostrar isso, vai por aqui que dá certo”. E colaborou numa humildade e prontidão sem iguais. Foi uma bela aquisição que trago em meus vínculos bem fortes, por identificação de várias energias em comum, como sou mais feliz por tanto.

Gratidão a esta magnífica banca com a qual tive o prazer de desfrutar vários saberes

À frente de todos eles, vem a Professora Antonia Dalva, minha linda orientadora, que com um ano no programa foi bem categórica e muito séria pontuou: “Rafaella, desistir não é opção sua!”, e me adotou com tanto zelo. Aprendemos a compreender nossas hiperatividades e intensidades, oportunizou-me abrir caminhos lindos em minha formação profissional, acadêmica e humana. Acalentou-me quanto eu queria correr, pediu para eu calar, porque era hora de aprender ouvindo, mandou eu levantar e só disse “Você é capaz!” Professora, o quão sou grata à senhora em meu caminho e o quanto lhe admiro e amo, deixei muito explícito em toda nossa caminhada. E sim, sempre serei grata à senhora e reconhecadora de quem a senhora me impulsionou a ser. Gratidão imensa!

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional e todos os seus membros com os quais pudemos desfrutar de saberes e construções acadêmicas profissionais muito significativas. Às minhas seletas, JU, Ágata, Lya, Núbia, Márcia e Tizzi, que fomos fenomenais em tudo que fizemos, sou muito feliz por tê-las comigo, e juntas estarmos aqui brilhando muito. Vocês são ímpares!

À 14ª Turma de Doutorado do PPGED- UFPI, cujo nosso maior desafio foi construir saberes em meio à pandemia, à distância, quando desejávamos outros tipos de conexões. Desta turma, quero destacar duas pessoas mais que especiais, Desterro e Douglas, nosso trio que só se encaixava conosco mesmo.

Desterro foi fabulosa, das conversas acadêmicas ou platônicas aos ensinamentos enquanto mulher aguerrida e muito inteligente, até o meu sequestro a Castelo do Piauí ou taças de vinho, ou nosso caranguejo do domingo à tarde para descansarmos somente. Tu és tão linda, sinto-me tão abençoada em te ter comigo. Gratidão!

Douglas, o meu amor genuíno, que logo nos chamou de “minhas moças” e sempre nos acolheu, seja em poesia, abraço, colo ou esperança. O encontro de nosso trio foi uma das melhores coisas que o doutorado poderia ter me propiciado. A centralização de minha agonia, a pacificação de minha loucura, o afago de minha lágrima, e o sorriso mais lindo de nossas próprias “desgraças”. Meu amor, sou muito feliz por te ter comigo em todo o caminho. Gratidão!

Pois bem, agora vou enaltecer aos meus: Àqueles que com frequência, muita frequência, eu digo o quanto amo e sou escandalosamente grata por tê-los em minha vida toda.

Eu nunca estive só em toda essa construção. Sempre destaco que minha escrita nunca foi dolorida, nem solitária ou somente a duas mãos. Se pudessem me nomear como uma emoção, os meus diriam sem pensar duas vezes: Rafaella é ALEGRIA! E a alegria nunca está só, sempre bem e loucamente acompanhada busca um ajustamento criativo para sobressair às adversidades.

Se eu cheguei até aqui, continuando com minha leveza de ver o mundo e conjugando o verbo Esperançar, de Paulo Freire (nos últimos 3 anos), é porque eu tenho a melhor e mais perfeita rede de apoio que qualquer um sonha em ter. Começando por seis pilares que se configuraram como meu verdadeiro porto seguro, que me deram condições materiais, físicas e psicológicas para irmos até o fim.

Primeiro meus filhos, Ava Beathriz, uma mulher que já nasceu feita e me ensina a ser mãe sempre, além de por várias noites, sentar-se ao meu lado e depois de passar uma visão rápida na tese, só sabia dizer, “Mãe, tá muito tua cara”. Mesmo me tirando do sério sempre “o meu abrir de olhos no amanhecer, verdades que me levam a viver”, e provando que sempre vale a pena lutarmos por nossos sonhos. Não é brincadeira o que ela mobiliza para realizar os dela, só não sei para quem puxou...

Theo Hudson, o coração mais hiperativo que pulsa fora de mim, meu verdadeiro vendaval em forma de leão, um homem que mesmo bem novo, chegou em várias madrugadas minhas de estudo dizia: “Mãe, estou aqui para a senhora não se sentir só”, olhava-me, deitava no sofá e dormia. Ele sabe me tirar do sério, na hora que quer: ou na raiva ou na malandragem, na dança ou no “Mãe, mãe, mãe, mãe...” (para nada). Eles sempre foram a maior prova de cumplicidade e respeito que eu poderia vivenciar.

Aos meus pais, João Sá e Concita Sá, que com 44 anos de matrimônio, me mostram dia a dia o quão a perseverança no AMOR traz resultados esplêndidos. E dentro das condições que tinham, foram os melhores pais que eu poderia ter. Contudo, enquanto avós geram cada vez mais condições para serem incrivelmente perfeitos aos netos. Gratidão por terem renunciado 3 anos de viagem incríveis para me apoiarem e me auxiliarem com meus filhos, quando eu sozinha não conseguiria nada, absolutamente nada.

Fechando o seletor top “six” trago minhas duas Lanas, a loira e a morena, que nunca, em hipótese alguma, me deixaram só. Eu podia estar acabada de cansada, mas sempre tinha o que fazer, sempre souberam me tirar da frente do computador de maneiras bem peculiares. Eu podia estar aperreada e diziam: “Rafa, já deu, primeiro tu”, ou simplesmente: “Te arruma, estou passando aí! Desce!”. Somos extensões familiares por anos e encarnações. E, sem julgamento um pouquinho do meu distanciamento nos últimos três meses, e mesmo sem condições logísticas pararam para escreverem comigo o final.

Devo muito, inclusive demais, à Dra. Melka, minha irmã, pela persistência e ensinamentos, e que ainda hoje aprendo a amá-la nas mais diferentes formas, e mesmo a 1.117,7 km de distância, sempre conseguiu colorir meus dias, mesmo quando parecia que o cinza iria dominar. Te amo, Mana!

A João Ribeiro, por ser meu braço firme que tanto sabe me segurar e não me deixar cair, mas também... olha o tamanho da pessoa. Meu irmão, obrigada por tudo, por me salvar de tantos, e por ser o maior exemplo de homem aos meus: Theo e Ava.

E, melhor do que ter Melka e Joãozinho como irmãos, é poder ser a tia Ella de Melina, Saulo e Meu Joãozinho (com Sá na ponta). Em meio ao doutoramento, foi uma pensão ter esses sobrinhos e afilhada que me faziam extravasar e reacreditar que podemos sim sonhar a partir da ingenuidade de uma criança.

Quem tem coleção de edições do livro *O Pequeno Príncipe* e ler esta obra pelo menos duas vezes por ano, já entendeu o significado de cativar. E ao longo do processo fui me

possibilitando cativar e ser cativada em todos os contextos que me inseri, e ai... Fiz grandes e verdadeiros amigos.

Lu, Karol, Amariles, Rayane e minha Paty Moreira cada uma com personalidades opostas, mas que me completam e me acalmam. Indiscutivelmente vivenciamos comigo os momentos mais delicados e incertos os quais passei. E são responsáveis por nunca me faltar ou uma flor, ou uma mensagem no celular, ou um bilhete no carro, ou um café, ou uma taça de *Gin*, vinho ou caipirinha, ou uma esteira e depois da academia um belo café da manhã, na Nacional. Gente, vocês são fabulosas e me favoreceram uma estrutura mental inigualável. Gratidão!

À minha UESPI, com a qual tenho muito orgulho de dizer que saí e depois retornei, e que me ensinou a ser docente. Melhor que isso, deu-me oportunidade de eu ser professora como eu acredito que deve ser: com o pé no chão, indagando, questionando, provocando e bagunçando em perguntas sempre. E para além de professora, nos apresenta os melhores alunos que podemos ter e fazer. Gratidão!

Aos meus colegas professores de instituição, que confiaram a mim a missão de coordená-los desde 2020, e em sua maioria sempre colaboravam com a coordenação. E dentre eles, ainda existem os que se preocupam comigo e por não entenderem como consigo dar conta de tudo, sempre tem a conversa, o abraço, o chocolate, a fofoca, o sorriso solto, para me acarinhar: Hadassa, João Damasceno, Leda, Dyego, Nadja, Lucas. Vocês são fenomenais! Como me inspiram a eu ser, minimamente, parecido com vocês quando eu crescer. Muito obrigada por tudo.

Se eu continuar a nomear, certamente esquecerei que alguém, e todo mundo que me marca é digno de minha sincera gratidão; aos meus grupos de vôlei de areia, por jogos até 3 horas da manhã, para eu desestressar, ao meu grupo de forró, aos meus grupos de alunos, que me obrigam a ser melhor sempre, ao administrativo e técnica da Uespi, que mesmo ao caos me atendiam e facilitavam demais minha vida; e, aos meus amores e meus bens. A vocês, reverencio a tudo que fizeram e continuam a fazer por mim em toda essa transformação.

A maneira como percebo os outros, as coisas e o contexto, trouxe-me para um processo de amadurecimento pessoal e cognitivo compartilhado, sonhado, desejado, comemorado e festejado, não só por mim, mas por vários.

Desde o pé quebrando no dia do resultado da aprovação, passando pela primeira à última linha deste escrito, tem muita escolha, renúncia, alegria, sorrisos, lágrimas, vibração, muita confusão de sentimentos e, sobretudo, amor e gratidão. Já quase no fim, contudo muito mais do que importante à minha família os Coêlho e os Sá. É sobre honrar e reconhecer em minha ancestralidade e historicidade tudo e todos que me fizeram estar aqui. Por cada lágrima, sorriso, mensagem, entusiasmo, comemoração e palavras direcionadas a mim, que me fizeram entender o quão para nós é importante essa conquista, nossos avós sofreram no interior (seca de 1915) com várias renúncias, e hoje estamos aqui, honrando-os!

Sou filha de Vó e fui essa filha pelos mais belos 12 anos de minha vida. Como Deus sempre sabe o que faz, não questionei. Aprendi a conviver com a dor da saudade, quando quero colo, olho para o céu (isso justifica o quão sou encantada por céu, sol e lua). Minha avó ficou viúva cedo, acho que não tinha nem 35 anos, foi professora e diretora de escola

em Uruçuí, dentro da fazenda, também tinha uma escola, ela cuidava. Nasci em São Luís, hoje estou aqui em Teresina, na Universidade Federal do Piauí, recebendo o título de Doutora em Educação, coisa que ela sempre amou e acreditou, dentro dos recursos que tinha à época. É vó Tetê, conseguimos! A senhora conseguiu! Gratidão imensa por ainda hoje ser minha maior motivação no fazer diferente e melhor. Te amo tanto!

Escolhi muito cedo ser de Bem e do Bem, ser Amor e ser Gratidão sempre e a todo momento, então reverencio aqui, no final, a Deus e ao Universo, às minhas ciganas, Nossa Senhora de Fátima e Nossa Senhora de Aparecida, por não terem desistido de mim e me darem condições de realizar TUDO que eu poderia fazer.

E sim, começaria tudo outra vez, se preciso fosse. Deixa o mundo girar. Hoje acabo mais um ciclo, ou talvez simplesmente esteja se iniciando um a mais, mais belo e ousado. E tenho a absoluta convicção de que, com cada um de vocês ao meu lado, qualquer batalha é possível de ser facilmente ultrapassada, Afinal:

“Viver é não ter a vergonha de ser feliz!”

O amor é uma tarefa do sujeito. É falso dizer que o amor não espera retribuições. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. [...]. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama.

(Paulo Freire, 2013)

SÁ, Rafaella Coêlho. **FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**. Tese (Doutorado em Educação). 231f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

RESUMO

As transformações contemporâneas exigem a necessidade de se repensar a escola frente a novos desafios sociais, políticos, econômicos e educacionais que incidem diretamente em seu aspecto estrutural. Dentre essas transformações no campo da educação há a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 que, preconiza a inserção das competências socioemocionais nos currículos escolares para promover o protagonismo estudantil, objeto de estudo da psicologia há muito tempo, contudo por vezes negligenciado. É neste cenário que se insere esta pesquisa. Transitando pelas áreas da Educação e Psicologia, questiona qual a inferência de se promover formação reflexiva a professores sobre competências socioemocionais, visando a promoção destas em alunos do ensino médio? O objetivo foi compreender inferência de uma formação reflexiva com professores no desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio. Especificamente, caracterizou-se o entendimento dos professores do ensino médio frente às competências socioemocionais; identificou-se as condições (possibilidade e limitações) que a formação reflexiva oportunizaram na aprendizagem do conhecimento pedagógico frente à competências socioemocionais propostas pela BNCC; analisou-se as ações pedagógicas dos professores que realizaram a formação reflexiva em suas salas de aula; e, junto aos professores reestruturou-se estratégias metodológicas diversificadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos do ensino médio. A pesquisa é qualitativa tipo colaborativa, tendo a formação reflexiva como pilar na construção de saberes, configurando-se como estudo de caso, pois tem o propósito de estudar o fazer reflexivo docente em cenário específico. O lócus investigado foi o Centro de Educação de Tempo Integral (CETI), estadual da cidade de Teresina-PI. O estudo foi constituído por duas fases complementares. A primeira, promovendo uma formação reflexiva com 08 (oito) educadores do ensino médio. A segunda com aplicação de instrumentos investigativos: entrevista em processo; grupo focal e observação participação com registro em diário de campo, em 03 (três) daqueles 8 (oito) educadores. Os resultados apontam a relevância da formação reflexiva para a aprendizagem de competências socioemocionais do professor e de como provocá-las de maneira intencional no aluno. Isso significa que o estudo evidencia possibilidades de execução dos currículos da escola inserindo atividades de promoção de competências cognitivas aliadas às socioemocionais mediante ações orquestradas e teleologicamente planejadas pelos professores. Portanto, depreende-se que a proposta da formação reflexiva utilizada neste estudo configura-se como uma metodologia exequível de mobilizar o professor, potencializando sua capacidade de desenvolver estratégias que colaborem para a formação integral e humana de seus alunos, além de servir de rede de apoio socioprofissional.

Palavras-chave: Formação Reflexiva. Competência Socioemocional. BNCC. Ensino Médio.

SÁ, Rafaella Coêlho. **REFLECTIVE TRAINING OF TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN HIGH SCHOOL STUDENTS**. Thesis (Doctorate in Education). 231f. Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí, 2024.

ABSTRACT

Contemporary transformations require the need to rethink the school in the face of new social, political, economic and educational challenges that directly affect its structural aspect. Among these transformations in the field of education is the 2018 National Common Curricular Base (BNCC), which advocates the inclusion of socio-emotional skills in school curricula to promote student protagonism, an object of study in psychology for a long time, but sometimes neglected. It is in this scenario that this research is inserted. Moving through the areas of Education and Psychology, the question is what is the inference of promoting reflective training for teachers on socio-emotional skills, aiming to promote these in high school students? The objective was to understand the inference of reflective training with teachers in the development of socio-emotional skills in high school students. Specifically, high school teachers' understanding of socio-emotional skills was characterized; the conditions (possibility and limitations) that reflective training provided in learning pedagogical knowledge in relation to the socio-emotional skills proposed by BNCC were identified; the pedagogical actions of teachers who carried out reflective training in their classrooms were analyzed; and, together with teachers, diversified methodological strategies were restructured for the development of socio-emotional skills in high school students. The research is qualitative and collaborative, with reflective training as a pillar in the construction of knowledge, configuring itself as a case study, as it has the purpose of studying reflective teaching in a specific scenario. The locus investigated was the Full-Time Education Center (CETI), state of the city of Teresina-PI. The study consisted of two complementary phases. The first, promoting reflective training with 08 (eight) high school educators. The second with the application of investigative instruments: in-process interview; focus group and observation participation with recording in a field diary, in 03 (three) of those 8 (eight) educators. The results point to the relevance of reflective training for the teacher's learning of socio-emotional skills and how to intentionally provoke them in the student. This means that the study highlights possibilities for implementing school curricula by including activities to promote cognitive skills combined with socio-emotional ones through orchestrated and teleologically planned actions by teachers. Therefore, it appears that the proposal for reflective training used in this study is a viable methodology for mobilizing teachers, enhancing their ability to develop strategies that contribute to the integral and human formation of their students, in addition to serving as a network of socio-professional support.

Keywords: Reflective Training. Socio-emotional competence. BNCC. High School.

SÁ, Rafaella Coêlho. **FORMACIÓN REFLEXIVA DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA**. Tesis (Doctorado en Educación). 231 y siguientes. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2024.

RESUMEN

Las transformaciones contemporáneas exigen la necesidad de repensar la escuela ante nuevos desafíos sociales, políticos, económicos y educativos que inciden directamente en su aspecto estructural. Entre estas transformaciones en el campo de la educación se encuentra la Base Curricular Común Nacional (BNCC) de 2018, que aboga por la inclusión de habilidades socioemocionales en los currículos escolares para promover el protagonismo de los estudiantes, objeto de estudio de la psicología durante mucho tiempo, pero a veces descuidado. Es en este escenario que se inserta esta investigación. Avanzando por las áreas de Educación y Psicología, la pregunta es ¿cuál es la inferencia de promover una formación reflexiva de los docentes sobre habilidades socioemocionales, con el objetivo de promoverlas en los estudiantes de secundaria? El objetivo fue comprender la inferencia de la formación reflexiva con docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria. Específicamente, se caracterizó la comprensión de los docentes de secundaria sobre las habilidades socioemocionales; se identificaron las condiciones (posibilidades y limitaciones) que proporcionó la formación reflexiva en el aprendizaje de conocimientos pedagógicos en relación con las habilidades socioemocionales propuestas por el BNCC; se analizaron las acciones pedagógicas de docentes que realizaron formación reflexiva en sus aulas; y, junto con los docentes, se reestructuraron estrategias metodológicas diversificadas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria. La investigación es cualitativa y colaborativa, con la formación reflexiva como pilar en la construcción del conocimiento, configurándose como un estudio de caso, ya que tiene como propósito estudiar la enseñanza reflexiva en un escenario específico. El locus investigado fue el Centro de Educación de Tiempo Completo (CETI), estado de la ciudad de Teresina-PI. El estudio constó de dos fases complementarias. El primero, promoviendo la formación reflexiva con 08 (ocho) educadores de nivel secundario. El segundo con la aplicación de instrumentos investigativos: entrevista en proceso; participación en grupos focales y observación con registro en diario de campo, en 03 (tres) de esos 8 (ocho) educadores. Los resultados apuntan a la relevancia de la formación reflexiva para el aprendizaje de habilidades socioemocionales por parte del docente y cómo provocarlas intencionalmente en el alumno. Esto significa que el estudio resalta posibilidades para implementar currículos escolares al incluir actividades para promover habilidades cognitivas combinadas con habilidades socioemocionales a través de acciones orquestadas y teleológicamente planificadas por parte de los docentes. Por lo tanto, parece que la propuesta de formación reflexiva utilizada en este estudio es una metodología viable para movilizar a los docentes, potenciando su capacidad para desarrollar estrategias que contribuyan a la formación integral y humana de sus estudiantes, además de servir como una red de actores socio-sociales. apoyo profesional.

Palabras clave: Entrenamiento Reflexivo. Competencia socioemocional. BNCC. Escuela secundaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01: Ações desenvolvidas no curso de curso de formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de Competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, 2022	124
Quadro 02. Perfil dos participantes da formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de Competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, 2022.	127
Quadro 03: Cronograma do curso de formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de Competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, 2022.	127

FIGURAS

Figura 01: Ciclo da Investigação-ação.	36
Figura 02: Localização geográfica do CETI Portal da Esperança.	41
Figura 03: Localização do CETI Portal da Esperança, perspectiva área.	41
Figura 04: Fachada do CETI Portal da Esperança.	42
Figura 05: Corredor do CETI Portal da Esperança sob ângulos distintos.	44
Figura 06: Inteligências múltiplas	75
Figura 07: Composição de competência socioemocional	80
Figura 08: Os Quatro Pilares da Educação do Século XXI.	83
Figura 09: Competências da BNCC de 2018.	93
Figura 10: Cinco eixos das competências socioemocionais da BNCC de 2018.	94

Figura 11: Competências Socioemocionais de acordo com o Instituto Ayrton Senna, 2016.	95
Figura 12: 10 Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC, 2018.	96
Figura 13: Determinantes da prática pedagógica do professor a partir de Nóvoa (1999)	102
Figura 14: Elementos da formação reflexiva.	113
Figura 15: Princípios da metodologia ativa	125
Figura 16: Arte do Competências Socioemocionais: formação reflexiva de protagonistas e material disponibilizados aos professores CETI Portal da Esperança, 2022	129
Figura 17: Material usado no encontro sobre resiliência e inteligência emocional, 2022.	134
Figura 18: Momento da formação destinado ao acolhimento e validação das experiências dos professores, CETI Portal da Esperança, 2022.	135
Figura 19: Oficina de reelaboração de práticas pedagógicas em construção coletiva, 2022.	139
Figura 20: 3ª Semana da Consciência Negra do CETI Portal da Esperança	142
Figura 21: Garrafas personalizadas que foram entregues aos participantes da Formação Reflexiva.	143
Figura 22: Formação Reflexiva de Protagonistas em Nuvem de Palavras, 2024	145
Figura 23: Apresentação visual das categorias do estudo, 2024.	148
Figura 24: Situações vivenciadas pelas professoras no chão da escola, 2024	152
Figura 25: Exemplos de CSE relatadas pelas educadoras, 2024	155

Figura 26: Sequência do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, 2024.	162
Figura 27: Percepção das professoras perante o comportamento de seus alunos, 2024.	164
Figura 28: Hierarquia do sistema educacional, 2024	166
Figura 29: Sequencia da formação reflexiva, 2024	175
Figura 30: Impacto da formação reflexiva nas professoras, 2024.	182

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETI	Centro de Estadual de Tempo Integral
CSE	Competências Sócio Emocionais
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFRN	Instituto Federal Rio Grande do Norte
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
CNE	Conselho Nacional de Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
NIPPEPP	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A	Quantitativo de publicação em IES nordeste geral formação professor BNCC, competência socioemocional e ensino médio segundo levantamento realizado na biblioteca digital de teses e dissertações em junho de 2023.
Apêndice B	Estudos publicados entre 2018 e 2021 selecionados para a revisão Integrativa, 2023.
Apêndice C	Caderno Reflexivo
Apêndice D	Convite Digital

SUMÁRIO

MEU ENCONTRO COM A PESQUISA: DA FORMAÇÃO AO FORMAR	15
CAPÍTULO I - O CAMINHAR DA PESQUISA	32
1.1. A natureza da pesquisa	34
1.2. O chão da escola: cenário da pesquisa	39
1.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa: do grupo focal ao diário de campo	45
1.3.1. Entrevista e entrevista em processo	47
1.3.2. Grupo focal	49
1.3.3. Observação participação	51
1.4. Sujeitos da pesquisa: caracterização da linha de frente de quem conduz o processo educacional	53
1.5. Tratamento, organização e análise das informações construídas	55
CAPÍTULO II - O ENSINO MÉDIO EM FOCO: ESCOLA, BNCC E COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAIS	58
2.1. Educação e a instituição escola: do conhecimento científico a sua função social	60
2.2. Competências Socioemocionais	70
2.3. BNCC, Ensino Médio e o protagonismo do estudante	80
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO REFLEXIVA: MOBILIZAR CONTEXTOS A PARTIR DA REFLEXÃO NA AÇÃO	99
3.1. O Ser Professor	101
3.2. Formação reflexiva: da capacitação profissional à transformação da reflexão na ação	108
3.3. Experimentando a formação reflexiva: curso de formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio	120
CAPÍTULO IV - CONSTRUINDO SABERES NA INTERSUBJETIVIDADE COM OS PROFESSORES	146
4.1. Percepção dos professores acerca das competências socioemocionais	149
4.2. O Desenvolver das competências socioemocionais propostas pela BNCC na escola	158

4.3. O Refletir a e na ação e a atuação do professor	171
4.4. O Impacto da formação reflexiva no professor do Ensino Médio	181
DESENVOLVER PARA ALÉM DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS -	186
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE	205

MEU ENCONTRO COM A PESQUISA: da formação ao formar

*“A quem muito é dado, muito será cobrado”
([Lucas 12:42-48](#))*

Falar da trajetória que percorremos na construção deste escrito é discorrer sobre uma relação simbiótica nossa com a educação e a psicologia escolar, semeada entre curvas, retas, subidas e descidas, que muitas vezes está além do ser pesquisadora, e repousa em nossa essência e de toda uma ancestralidade que nos acompanha há alguns longos anos.

Acreditamos que a pesquisa em si e as escolhas que são feitas para o desenrolar de um estudo são oriundos de um movimento projetivo constante do sujeito com seus interesses e suas vivências. Isso posto, entendemos que o se fazer compreender a mim, ao estudo a que nos propusemos realizar, e às linhas aqui escritas é muito significativo nos apresentarmos brevemente primeiro e, em seguida, dar continuidade à descrição de todo caminho percorrido até a última lauda deste.

Somos da quarta turma de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), cuja formatura ocorreu em janeiro de 2006. Ainda enquanto acadêmica, possuíamos um verdadeiro fascínio acerca de como a educação seria capaz de mobilizar o outro e o contexto, tivemos excelentes guias em forma de mestres, doutores e colegas em Psicologia da Educação e escolar que nos cativaram por esta área da Psicologia.

Ainda na academia, foi-nos possibilitado condições mínimas e satisfatórias de estudos. Uma diretora de escola muito cedo nos inquietou ao relatar: “Rafaella, enquanto acreditar na Educação e no poder de alcance dela, sempre haverá mudanças”, primamos daquele instante até a atualidade no debruçar em estudos, aperfeiçoamentos (especialização e mestrado), pesquisas e atuação sempre em campos educacionais, vivenciando as realidades educacionais nas mais variadas situações e contextos.

Desde aquele momento ficou muito bem materializada a relevância da educação, processos educativos, relações educacionais enquanto mobilizadores e transformadores culturais. E, neste cenário, sempre com significativa aproximação com a figura do professor, por reconhecermos que este sujeito possui uma atuação complexa em seu ser profissional, estando muito além do transmitir o que aprendeu nas academias.

E, sendo muitas vezes a linha de frente do processo educativo social, deparam-se constantemente com limitações pedagógicas, sociais, exigências mercadológicas, demandas

políticas e econômicas, o que afetam diretamente no produto de seu trabalho – o ensino, a aprendizagem e processo educativo do sujeito, com um trabalho muitas vezes pouco reconhecido, validado ou valorizado.

Desde o início formativo, sempre estivemos imbricadas dentro de escolas, em sua maioria vinculada a estágios extracurriculares e em instituições educacionais públicas, deparando-nos com uma conjectura mobilizadora de inquietudes e revoltas oriundas entre a teoria e a prática do universo das instituições de ensino.

Entendemos que a repetição da ação na prática sem fundamentação teórica levar-nos-ia a um movimento automático de senso comum. No querer fortalecer a união entre Psicologia e Educação, em 2007 concluímos a especialização em Psicologia Educacional Escolar ofertada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Foi-nos oportunizada a imersão na educação por educadores/ pedagogos e não mais somente psicólogos, transitei por políticas públicas em educação, desigualdades escolares, o que nos possibilitou um estreitamento com Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner, Paulo Freire, dentre vários outros. Ampliando a nossa percepção acerca das responsabilidades sociais, políticas e econômicas que circunscrevem todo processo educacional.

À época, movida por desafios, atuando como psicologia escolar na rede privada de ensino, juntamente com isso, o sistema educacional brasileiro mobilizado pela Declaração de Salamanca de 1994¹, que rogava a inclusão de todas as minorias sociais em sistema regular de ensino, trouxe como foco de estudo no trabalho final a “Percepção do professor da escola regular frente à inclusão escolar”. Se em 2023 a inclusão educacional escolar ainda levanta debates e inquietações enormes, imagina há 6 anos. E, desde então no movimento de ir a campo, conhecer o chão das mais diversificadas realidades escolares existentes em Teresina, ouvir atores, em especial o professor, instigou-me várias curiosidades, desafios e estudo.

Daí, quando pensamos em virar a página da pesquisadora, caiu em minhas mãos, em 2008, o edital do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, com vagas para o mestrado. E, sem saber ao certo onde aquilo me levaria, encarei. De tal modo que continuei na

¹ Documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha em 1994, que reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, rogando a aceitação e respeito a todos, independentemente de suas condições ou impossibilidades (minorias étnicas, religiosas, pessoas com deficiência, crianças em situação de rua, dentre outras), e lhes dando condições dignas de escolarização, eliminando com isso barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e outras.

perspectiva de Inclusão Educacional Escolar e em 2010, defendi a dissertação intitulada de “Sentido Subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao seu processo de escolarização no sistema regular de ensino”.

Passados longos quatro anos, fomos efetivadas no Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí para a área de Psicologia Escolar, ora com frentes teóricas, ora com práticas. Tais atuações, além de possibilitarem várias parcerias com redes públicas de ensino permitiu-nos vivenciar, estudar e realizar transformações a situação de realidades escolares pouco percebidas ou de difícil acesso na cidade de Teresina-PI.

A vivência em escolas públicas da periferia de Teresina, por intermédio dos Estágios Supervisionados em Psicologia Escolar, aterrou meus planos e estudos. O que era inclusão escolar para pessoas com necessidades educativas especiais, foi modificado pela inclusão escolar educacional frente às desigualdades sociais e, em especial, de crianças e jovens que frequentavam escolas sem muita perspectiva futura ou professores que não sabiam o que fariam ou que não acreditavam nesses estudantes.

A ideia era proporcionar aos alunos condições para que vissem a educação como mobilizadora e transformadora de seus destinos, e desde então atuamos no sentido de mobilizar uma educação e regulação emocional frente a suas expectativas e condições. Brincávamos, à época, dizendo que ensinamos alunos a conhecerem-se a partir de suas emoções e do controle dessas, seria uma alfabetização emocional, a partir de um programa de extensão devidamente cadastrado na UESPI: Criando laços, construindo abraços.

Com o tempo, essas atividades foram ampliando as proporções até que nós fomos convidados a ampliar o público e atender a meninas que sofreram algum tipo de violência, em especial a sexual, e o que era uma extensão mínima se tornou o GPEEC - Grupo de Psicologia Educacional em Contexto, que traz em seu objetivo maior o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e adolescentes que, de alguma forma, eram assistidos por instituições educacionais públicas ou filantrópicas.

Pela necessidade de promoção e progressão funcional, já sendo dedicação exclusiva da instituição, resolvemos retornar para a academia, e durante seis longos anos participamos das seleções para Doutorado em Educação no PPGEd- UFPI, sem sucesso. Meus estudos em educação inclusiva continuavam, mas não eram eles que me faziam pulsar agora.

Ao contrário, inserimo-nos paulatinamente em algumas escolas nas quais o fazer parte do chão da escola² nos gerou inúmeras inquietações como, por exemplo, a existência de professores com pouca ou nenhuma destreza pedagógica para administrar situações adversas em contexto educacional e alunos em situação de pobreza.

Ou ainda uma crescente em casos de comportamentos autolesivos, ideação suicida e até mesmo, morte autoprovocada consumada entre adolescentes com faixas etárias cada vez menores. E a temática de saúde mental, tanto em alunos como professores, não sendo considerada como relevante na escola e, quando existia algum movimento, era no sentido de conter comportamentos, e não de prevenir ou se discutir sobre vivências e sentimentos. Vale destacar que desde 2014, o Piauí destaca-se entre os três primeiros estados com maior índice de suicídio do Brasil.

Então, no intuito de mobilizar contextos, enfatizamos programas de extensão e pesquisa com destaque para crianças e adolescentes pobres, meninas grávidas, meninas em situação de orfanato, comportamento autolesivo, prevenção e posvenção ao suicídio e formação de professores, visando reconhecimento e formação emocional. Hoje entendemos que realizamos o desenvolvimento de competências socioemocionais em sujeitos de diversos contextos, além de mobilização em professores frente a suas práticas educativas. Indubitavelmente, estes trabalhos renderam-me grandes aprofundamentos teóricos e práticos.

Até que em 2021 fui aprovada na seleção do PPGEd e, por encontros, desencontros e reencontros, tive acesso ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPPEPP), dentro da Linha de Pesquisa 01: *Formação de Professores e Práticas da Docência*, aprofundando-me no entendimento a partir de estudos e pesquisas do referido núcleo no tangente à educação, formação reflexiva, epistemologia da práxis pedagógica e educativa, cultura e cibercultura, aprendizagens, formação e desenvolvimento docente.

Depois de 11 anos afastada das carteiras da UFPI, livros, leituras, relatos de pesquisa, aprofundamentos teóricos, acolhida de vivência de outros docentes e uma realidade política educacional totalmente diferente e intrigante, a reflexão neste novo tornou-se inevitável. Considerando ainda minha formação acadêmica, atuação profissional e entendimentos com a minha professora e orientadora, chegamos inicialmente a uma triangulação a ser estudada no

² Chão da escola-Expressão muito utilizada em todo este constructo, que remete à ideia difundida entre educadores que serve para representar o conhecimento da dinâmica/vivência que ocorre em uma escola específica, entendendo suas particularidades que a tornam únicas.

âmbito de três categorias: formação do professor, professor reflexivo e competências socioemocionais.

A partir daí trabalhei com aprofundamento teórico frente a esta tríade, com elaboração de passos a serem seguidos, incluindo tese de estudo, objetivos, como a temática apresenta-se em contexto atual, construindo metodologias e buscando parcerias já existentes com as redes: SEDUC, 20º GREA, CETI Portal da Esperança, NIPPEPP/UFPI e UESPI orquestramos a execução do projeto de pesquisa e conclusão desta tese como será percorrida a seguir.

Feita esta breve contextualização que em vários instantes fui provocada por sentimentos de impossibilidades e revoltas em contexto educacional, frente a minha dificuldade de mobilização de contextos mais amplos. Só podemos compreender pesquisas em educação ao entendermos os cenários de interesse que as fazem emergir, pontuando inquietações, aflições e revoltas ao despertarem em nós, pesquisadores, comportamentos inquietantes capazes de provar atitudes mínimas aos sujeitos que, por sorte, tiveram condições diferenciadas de acesso ao conhecimento (professores, pesquisadores), frente às situações, contextos e sujeitos outros que não se valeram da mesma “sorte”.

Enquanto psicóloga escolar que atua na área de saúde mental em contexto educacional desde 2010, julgamos interessante apresentar algumas informações e dados sobre educação e adolescentes a nível nacional e estadual que nos auxiliaram na construção do caminho que adentramos até chegarmos na temática e objetos de estudo, e entendermos a necessidade formativa de professores a partir de cenários desenhados a partir da realidade de nossas escolas públicas.

Inicialmente, desde 2014, a Organização Mundial de Saúde reconhece comportamento suicida ou violência autoprovoçada enquanto problema global de saúde pública, requerendo prioridade em ações interventivas, tanto no nível de prevenção e promoção à saúde mental. “A cada ano, mais de 700 mil pessoas cometem suicídio e aproximadamente 80% dessas mortes ocorrem em países de média e baixa renda” (Brasil, 2024, p. 01)

O suicídio, enquanto uma violência autoprovoçada, é entendido como uma resultante multifatorial, tanto com determinantes individuais como coletivos, abrangendo aspectos biológicos, psíquicos, sociais, culturais e econômicos. A literatura destaca vários determinantes para o suicídio relacionados à saúde mental e a perspectivas socioculturais.

Outra singularidade atrelada ao comportamento suicida, de acordo com o Ministério da Saúde, diz respeito ao histórico familiar, acesso a meios de alta letalidade, experiências de vida

estressantes, diagnóstico de doenças graves, divórcio, violência doméstica, desemprego, adversidades financeiras ou migração forçada, são ainda fatores ao comportamento suicida. (Brasil, 2024).

O Brasil ocupa a 155ª posição e com maiores taxas de suicídio, dentre territórios e países monitorados pela OMS. Existindo um crescimento médio anual de 3,2%, e ainda em território nacional, é a segunda maior causa de mortes adolescentes de 15 a 19 anos, tornando este problema realmente uma preocupação para a saúde pública e um desafio a vários setores e profissionais para a redução desse comportamento, dentre eles a psicologia e a educação (Brasil, 2024; CRP, 2013).

Na Psicologia Escolar no Piauí, há mais de uma década, percebemos a necessidade de executar projetos nas escolas sobre reconhecimento e tratamento das emoções, com realização de atividades na área de psicoeducação e alfabetização das emoções devido aos índices crescentes de comportamentos autolesivos, ideação suicida e consumação de suicídio entre os jovens deste estado, principalmente na cidade de Teresina.

De acordo com o relatório da SESAPI (Secretaria de Estado da Saúde do Piauí) sobre lesões autoprovocadas e suicídio, o Piauí obteve as maiores taxas de registro de casos de suicídio comparado a outros estados: em 2010, apresentou 7,06%; em 2019 registrou 10,57%, tendo o maior coeficiente em 2021, com 11,83%, ficando em segundo lugar a nível de Brasil em notificações (SESAPI,2023). Aponta também que a taxa de notificações de lesões autoprovocadas no estado tem maior prevalência na região entre rios, na qual encontra-se a capital, com 11% dos casos e maior registro em adolescentes de 15 a 19 anos que estudam em instituições públicas de Teresina.

Somados a tudo isso, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) destaca que em 2023 existiu um aumento de 50% de denúncias envolvendo a violência nas escolas destes, 70% está ligado a um grupo vulnerável de crianças e adolescentes no interior das instituições (Franco, 2023).

Dentre as violências manifestadas na escola, o *bullying* se destaca pela prevalência, apresentando-se como um problema de saúde pública no Brasil e no mundo. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 23% dos brasileiros declararam ter sofrido *bullying* em algum momento da sua vida e, principalmente, em contexto escolar. As demais violências são: física, psicológica e sexual.

Esses comportamentos sociais apresentam-se com significativa frequência em contexto escolar, e mesmo havendo uma subnotificação dos mesmos, é interessante associar tanto o comportamento autolesivo quanto a ideação suicida a fenômenos que também impactam o processo educacional e estão dentro dos muros e grades das escolas. Necessitando de um olhar diferenciado a esse quesito por parte de todos que compõem a escola, e principalmente o professor, que é a linha de frente de todo esse processo e que, muitas vezes, é quem mesmo sem saber, identifica tais atitudes.

De posse desta informação e entendendo que as competências socioemocionais são constructos ou capacidade que mobiliza habilidades emocionais, inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional visando o bem-estar e o equilíbrio emocional do sujeito em seu cotidiano. E mesmo sendo a base dos estudos em psicologia e por vezes é negligenciado, acreditamos que o gerir emoções, pensamentos, comportamentos e potencial criativo pode possibilitar aos sujeitos serem protagonistas de sua própria história (Marin *et al*, 2017).

Ou ainda que competências socioemocionais são capacidades individuais relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo e com outras pessoas, colocando em prática as melhores atitudes e estruturas para controle de emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, pensando antes de agir, de maneira saudável.

Essas competências, habilidades e experiências são importantes em todos os aspectos da vida, seja dentro da escola ou fora dela, pois auxilia os sujeitos em suas adaptações e ressignificações a contextos socioemocionalmente adversos. O gerenciar e desenvolver CSE por meio de uma educação socioemocional favorece o estabelecimento de relações positivas, além de tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz e assertiva (Motta, Romani, 2019).

As inquietações destes autores nos direcionaram à reflexão do ser professor, no sentido de quão desafiador e frustrante é o processo educacional, o quão a escola precisa redirecionar focos objetivos e estratégias, no sentido macro mesmo de buscar reduzir o leque de violências em nível micro e macro de forma sistêmica, no qual o professor e escola deveriam estar em constante evolução acelerada.

Na perspectiva de Nóvoa (1999), em defesa e reflexão do ser professor imerso em modificações e desafios constantes, ao destacar que SER PROFESSOR³ exige um desempenho e conhecimentos específicos do saber para provocar no outro, que se encontra nas mais variadas condições, o entendimento e a construção de conhecimentos. Destaca ainda que a apropriação desses saberes se encontra em constantes modificações, uma vez que dentro de um modelo e demanda histórica, cabe à escola a apropriação de saberes que condizem com movimentos socioculturais, políticos e econômicos, nos quais está inserida e que o sistema educacional precisa contemplar. Ou seja, ao professor só resta uma necessidade constante de reelaboração de saberes e práticas pedagógicas, para mobilizar cada vez mais o processo educativo no estudante.

Neste tear de ideias, temos a escola, enquanto instituição mais estruturada de promoção formal e sistematizada à educação, a qual possibilita a crianças, adolescentes, jovens e adultos o acesso orientado na construção e aquisição de novos conhecimentos. Para além de aspectos cognitivos, Vygotsky (1998) já destaca a função social da escola, por ser um espaço plural, com encontro de culturas e histórias, mobilizando ainda mais a troca de saberes e formação humana.

Estudiosos como Book (2020), Saviani (2007) e Libâneo (2012) entendem escolas e instituições de ensino sendo direcionados pela sociedade, política e economia, de modo que a economia constitui o principal. Completam afirmando que é a partir das demandas de mercado e ideologia política que são “escolhidas” informações e conhecimentos que aqueles locais irão ofertar. Em paralelo, Saviani (2007) destaca que o desenvolvimento de um país pode ser medido pelo investimento que faz na educação. Então, o cenário deste fenômeno no Brasil demonstra o quão as diferenças sociais refletem sobremaneira as desigualdades e possibilidades de educação escolar.

Tendo como fato notório o dualismo perverso do sistema educacional brasileiro, que ao entender a quem serve a educação nacional instaura de maneira não arbitrária, dois tipos de escola, a do conhecimento e a do acolhimento, ambas marcadas por contradições entre qualidade e quantidade de sujeitos no direito à escola e educação formal eficiente e realidades pedagógicas e socioculturais do público atendido, como bem retrata Libâneo (2012).

³ Expressão constantemente usada nos estudos de Antônio Nóvoa ao pontuar que o professorado exige além de conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas que necessita do desenvolvimento de algumas competências socioemocionais.

Logo, dissertar sobre a realidade educacional brasileira na atualidade, principalmente pós-pandemia COVID-19, crises econômicas, políticas e principalmente sociais, e ainda implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e 2018 em todas as etapas da educação básica, torna-se algo muito intrigante, principalmente àqueles que entendem a educação como a mais forte das ferramentas de mobilização cultural, social e de desenvolvimento individual, que é nosso caso.

É viável destacarmos, ainda que desde 2015 a 2018 existiram várias discussões com viés político, econômico e, pouco educacional, sobre o sistema educacional brasileiro que ampliaram as desigualdades educacionais com significativo impacto na qualidade da educação.

Dentre os fatores que ampliaram a desestruturação, o retrocesso e a invalidade à Educação Básica no período supracitado além de questões e ideologias políticas, sociais, econômicas, epidêmicas, ainda vivenciamos uma inexistência de projetos educacionais coesos, constante troca de comandos no Ministério da Educação e redução de verbas destinados a ela.

No âmbito das políticas educacionais, a BNCC de 2018, traz como objetivo primeiro o fomento do protagonismo juvenil, nas esferas individuais, sociais e pessoais, visando projetos futuros e empregabilidade daquele estudante, além de promover paralelo aos currículos escolares o desenvolvimento de competências socioemocionais. Portanto, a BNCC de 2018 traz como o conteúdo competências socioemocionais e está inserido nos currículos e cabe ao professor, enquanto linha de frente, orquestrar todo esse movimento. Sua estrutura está vinculada com a BNCC - formação, destacando a necessidade de formações continuadas dos professores no entendimento e efetivação da proposta.

Vale ressaltar que existe um caminho de lutas, construções e revoltas desde o pensamento inicial da BNCC, em 2015, no qual houve toda uma participação dos diretórios educacionais municipais, estaduais e federais para a construção de um documento que mais se enquadra à realidade educacional brasileira, até a imposição de uma BNCC em 2017 e 2018⁴ com um formato distante da construção inicial que primava por interesses políticos, mercadológicos e empresariais do setor econômico privado da nação.

⁴ A discussão e elaboração da BNCC, inicialmente de maneira participativa, foi iniciado em 2015 no governo Dilma Rousseff e com sua retirada do governo federal via golpe político em 31 de agosto de 2016 foram preponderantes para a modificação tanto dos agentes que escreveram como o texto em si que compõe a BNCC.

A BNCC regulamenta uma prática voltada ao empenho do desenvolvimento das competências socioemocionais desde o início do ciclo escolar, com maior foco no Ensino Médio no intuito de preparar este aluno para o mercado de trabalho e a sobrevivência emocional de maneira mais adaptável e salutar possível.

Uma vez que a educação é uma propulsora de mudanças e afeta à proporção que é afetada pela cultura, observamos que esse movimento requer tempo, espaço e envolvimento dos partícipes. Nesse sentido, a escola ainda é a instituição capaz de organizar e sistematizar o processo educativo, considerando aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e fases de desenvolvimento humano e a formação continuada de seus professores.

Remetemo-nos a Nóvoa (2000, 2009), Freire (2004), Alcoforado (2014), Schön (2000) dentre outros estudiosos, e buscamos questionar a profissão professor e o fazer ser professor. Neste contexto, cada vez mais exigente e desafiador, aliado à competência socioemocional e ensino médio, delimitamos como problema de pesquisa: ???quão a formação reflexiva com professores do Ensino Médio para o desenvolvimento de competências socioemocionais pode mobilizar o desenvolvimento destas nos alunos do ensino médio?

Com este entendimento, fomos realizando conjecturas de conhecimentos trazidos da psicologia, da educação e das experiências educacionais por nós vivenciadas, começamos a semear a compreensão, que por mais lógico que fosse a tríade entre: Formação de Professor, Competências Socioemocionais e Desenvolvimento de alunos do ensino médio, era algo ainda desafiador e necessário. Um verdadeiro campo minado que poucos tinham coragem de adentrar.

Deste constructo, partimos da tese inicial que, ao possibilitar uma formação reflexiva a professores do ensino médio de uma escola estadual do Piauí, com o entendimento, reconhecimento e desenvolvimento de competências socioemocionais em si e no outro, o professor pode ser mobilizado a adotar estratégias pedagógicas em sala de aula potencializando o desenvolvimento de competências socioemocionais básicas nos componentes do ensino médio.

Como objetivo geral, compreendemos a inferência de uma formação reflexiva com professores no desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio. E, com os objetivos específicos caracterizamos o entendimento dos professores do ensino médio frente às competências socioemocionais; identificar as condições (possibilidades e limitações) que a formação reflexiva pode oportunizar na aprendizagem do conhecimento pedagógico frente a competências socioemocionais propostas pela BNCC; analisamos as ações pedagógicas dos professores que realizaram a formação reflexiva, em suas salas de aula; construímos, junto aos

professores, as estratégias metodológicas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos do ensino médio.

Para tanto, o ponto de partida foi conhecer acerca da temática em estudos realizados nesta área dentro do cenário Brasil, no intuito de entender como estão discutindo a formação de professores, em especial a formação reflexiva. E, mesmo tendo conhecimento de que as temáticas acerca de competências socioemocionais, inteligência emocional, mobilização desses construtos no desenvolvimento humano, já são algo provocados pela psicologia há algum tempo, iniciamos buscando entender como tais fenômenos apresentam-se na pedagogia e suas correlações com professores, práticas pedagógicas e o protagonismo do estudante.

Ao pensarmos de maneira ampla em educação como norte maior desta pesquisa, foi interessante avaliarmos como este fenômeno se apresentava em uma esfera macro educacional e social, assim como nas realidades mais invisíveis e inacessíveis de nosso contexto, no cenário nacional.

Consideramos possibilidades e entraves construídos sócio historicamente no Brasil, bem como o envolvimento dos que fazem as instituições educacionais, validando vivências não apenas a partir de seus discursos, mas pisando no chão das instituições e se fazendo participante desta realidade, para só assim entendermos as sutilezas das realidades escolares.

Uma vez que trazemos na temática central a formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do ensino médio como foco, inicialmente buscamos fontes e estudos desse fenômeno ou parte dele para entendermos como o mesmo se apresenta em cenário de pesquisa nacional, regional e local, para a partir de então compreendermos a relevância e o impacto acadêmico e social proposto por este estudo.

Dessa maneira fizemos uma pesquisa bibliográfica desta temática, em que as informações foram coletadas com base em dados consultados de março de 2022 a agosto de 2023 obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que utilizamos os descritores: *Formação Reflexiva professores ensino médio*; *BNCC ensino Médio*; *BNCC professor ensino médio*; *Competência socioemocional e BNCC ensino médio*; *Competências socioemocionais BNCC ensino médio*; e, *Competência socioemocional ensino médio professor*. A intenção primeira foi desvelar o quão de pesquisa havia nesta área, bem como aprofundarmos nosso aparato teórico, principalmente no tocante à Formação Reflexiva e Competências Socioemocionais.

Nessa primeira busca, conseguimos catalogar ao todo 21 (vinte e um) escritos, todos na área da educação entre os anos de 2009 até 2022, alargamos o período de maneira intencional, para buscarmos o máximo de estudos realizados nesta área. Destes, 21 achados: um é referente à tese de doutorado e com data de 2009, e as demais 20, sendo dissertações de mestrado com datas de 2013 até 2022, com maior concentração entre 2019 e 2022.

Realizamos ainda em 2022, na base de dados da BDTD, com descritores fragmentados para refinarmos a busca: Formação Reflexiva; Competências Socioemocionais; Formação Reflexiva no Ensino Médio; Formação Reflexiva; e Formação Reflexiva Professores Ensino Médio, e outra apoiamos em competência socioemocional, Competência(s) Socioemocional(s) Formação de Professor; BNCC Ensino Médio e, Competência Socioemocional Ensino Médio com utilização de filtros por região, com ênfase ao Nordeste brasileiro pela proximidade de realidades institucionais .

Dentre os achados no Nordeste, encontramos estudos nas instituições (obedecendo à ordem crescente de publicações), temos: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal da Paraíba(UFPB); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Instituto Federal de Pernambuco (IFPE); e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Neste cenário de produções, 16,51% dos estudos são originários da região Nordeste do país, com maior incidência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com concentração de 20,5% dos estudos, seguida da Universidade Federal da Paraíba com 18,7% de pesquisas na área, e em terceiro lugar, Universidade Federal do Ceará com 17,13% das pesquisas. Interessante ainda destacar que no cenário Nordeste nem as IES do Piauí e Sergipe possuem teses ou dissertações depositadas na BDTD.

Percebemos que a Formação Reflexiva, ao se direcionar a professores do ensino médio, possuem um número de estudos mais restrito ainda, tanto a nível nacional como regional. Intrigou-nos muito o fato de não constar na BDTD resultados de estudos oriundos do Estado do Piauí, mesmo existindo alguns grupos de estudo nas Universidades que têm como foco a formação de professores, ou pesquisas colaborativas e/ou participativas. E, para nós, essa informação possui uma significativa relevância e responsabilidade frente ao que pretendíamos executar.

Com relação à triangulação Formação Reflexiva de Professores - BNCC - Ensino Médio e Competências Socioemocionais, destacamos o período de 2013 a 2023, nos apresentavam materiais similares à nossa proposta de estudo. Dos resultados obtidos, fizemos uma avaliação, ficamos intrigados, porque a temática de competências socioemocionais já é trazida há algum tempo por autores clássicos como: Goleman (1995); Mayer, Salovey (1997); Bar-On (2006); e, Durlak e Taylor (2011), percebemos que tanto na psicologia como na educação, tornaram-se temáticas negligenciadas, uma vez que os estudos mais recorrentes sobre CSE estavam direcionados às áreas das exatas (contabilidade, administração de empresas, recursos humanos e tecnologias).

É interessante pontuar que, ao catalogarmos os materiais científicos de 2015 a 2022, com enfoque na tríade: escola, professor e competências socioemocionais, à época, apresentava uma realidade de pesquisas nesta temática, tendo como resultado gráficos descritos nos Apêndices A e B. Tanto no Piauí quanto em Sergipe não aparecem na amostragem como tendo estudo na área, mesmo sendo uma necessidade urgente de se visitar tal cenário. Os estudos sobre CSE na educação se apresentavam relativamente novos, de acordo com as dissertações e teses depositadas na BNDT, levando-nos a crer que a imposição da BNCC na forma de lei, desperta o interesse com mais afinco para pesquisas neste envoltório. Quando buscamos mais entendimento sobre competências socioemocionais, BNCC e formação reflexiva, adentramos na seara de artigos científicos de revistas eletrônicas indexadas, por meio de uma revisão integrativa qualitativa do tipo descritiva/exploratória, com oferta de subsídios mais congruentes na descrição do fenômeno estudado.

Após a leitura dos resumos e resultados, percebemos que 07(sete) contemplavam nossos anseios, e trouxeram-nos como propósitos primários ou secundários o impacto que o desenvolvimento das competências socioemocionais em ambiente escolar, a realidade na implantação da BNCC em escolas públicas em duas distintas regiões pontuam o não preparo dos professores, bem como os desafios e limitações que vão gerar a implantação das competências socioemocionais nos currículos e práticas escolares, um deles pontua ainda que o desenvolvimento das CSE pode contribuir para a redução dos índices de violência e evasão escolar.

As titulações destes foram: a) Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade, de Manfré(2020); b) A Hora e a Vez das Competências Socioemocionais no Contexto Educacional em Tempos de Pandemia, de Bernardes, Ditomaso e

Souza (2020); c) Educação Emocional: as contribuições das competências socioemocionais para o combate e prevenção à violência escolar, de Ramos *et al* (2019); d) Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI, de Lima (2018); e) Abordagem das competências socioemocionais no ensino remoto, de Chavesi e Haiashidaii (2021); f) Desenvolvimento de competências socioemocionais: desafios em uma escola técnica de Barreto (2021); e g) O Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao *bullying* nas escolas, de Ricci e Cruz (2021).

Compreendemos que a proposta da BNCC, de 2018, para o ensino médio, traz como mola mestre o desenvolvimento das competências socioemocionais, tanto no âmbito de todos os currículos, tendo como finalidade o desenvolvimento do protagonismo do estudante, bem como a construção de seu projeto de vida, enaltecendo aspectos profissionais, e este fato ficou explícito na leitura e exploração do material catalogado. Esses estudos, em sua maioria, destacam críticas às nuances do sistema educacional brasileiro, dentre algumas, as mais recorrentes versam sobre críticas à construção e implantação de maneira arbitrária da BNCC em 2018, alertando para a retirada de disciplinas e com um ensino direcionado não mais a uma construção integral do sujeito, mas à profissionalização a partir das exigências de mercado, destacam ainda a rigidez curricular que a Base impõe sem participação dos profissionais da educação.

Outra crítica ainda, é norteadada pela não qualificação profissional para atuar com as novas exigências do documento, dentre elas os eixos temáticos, projeto de vida, e as competências socioemocionais. Desde o entendimento do que seriam tais competências a serem desenvolvidas nas escolas, a discrepância da execução dessas exigências em escolas privadas e públicas, os cenários e contextos nos quais as escolas estão submersas. E, mais especificamente a figura do professor, no orquestrar currículos educacionais e práticas pedagógicas frente a novas demandas.

Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado (2022) ao discutirem o “novo ensino médio” e a viabilidade do favorecer o protagonismo dos estudantes, reafirmam o que todos esses estudos citados, destacando a urgência de formações e capacitações pedagógicas aos professores e equipes educacionais, trazendo a reflexão de suas práticas ao centro dos debates. Os autores alertam a relevância de inserir o professor nas discussões e elaborações de propostas, de maneira dialogada e participativa, uma vez que são os professores que mais bem conhecem a realidade

dos estudantes e suas necessidades, bem como os maiores desafios na efetivação do processo educativo.

Neste momento não nos cabe adentrar se somos contra ou a favor desta normativa, entretanto é imprescindível que pontuamos aspectos como os fenômenos competência socioemocional; inteligência emocional; adaptabilidade; comportamento de enfrentamento à diversidade; relação inter e intrapessoal; criação de estruturas de enfrentamento no sujeito e em seu contexto, dentre outros no sentido de promoção e desenvolvimento integral do sujeito, são objetos de pesquisa da psicologia bem antes da instauração da BNCC. Pelo fato de esta ciência acreditar que um sujeito com suas faculdades mentais/saúde mental equilibrada ou administrada tem melhores chances de viver de maneira sadia em seu contexto, reduzindo significativamente os riscos de adoecimento mental.

Frente a todo este olhar à reforma educacional brasileira, certificamos que a Lei 13.935/2019 determina que o Poder Público deve assegurar a inserção de profissionais da psicologia e da assistência social para as escolas de educação básica da rede pública do Brasil. Elucidando principalmente a necessidade de a Psicologia elaborar estratégias para superar os processos de exclusão, patologização e estigmatização social, sendo potencializadora de práticas incluídas e de garantia dos direitos dos atores envolvidos.

A atuação deste profissional perpassa, conjuntamente, por formação de professores com abordagem no desenvolvimento da subjetividade humana, relações sociais, interações e promoção do processo educativo em um diálogo mediado entre comunidade, professor, aluno e escola, para o fortalecimento de uma escola democrática que permita a todas as crianças e todos os jovens o acesso ao ensino de qualidade, como forma de garantir os seus direitos (Brasil, 2019).

Todos esses estudos, discussões e conhecimentos preliminares acerca do tripé: a formação reflexiva de professores, competências socioemocionais, e estudantes do ensino médio, despertou-nos um maior e mais relevante interesse em pesquisar esta temática no cenário da educação estadual na cidade de Teresina, em uma instituição específica devido à dificuldade de todo e qualquer tipo de acesso. Dessa maneira, endossamos que a significância desta pesquisa, tanto a nível acadêmico como social é primordial, o que aumenta consideravelmente nosso envolvimento, respeito e zelo com cada temática a ser abordada, com a escola que nos inserimos, com os professores que se disponibilizaram integralmente para a participação, pelos alunos que foram e serão os melhores beneficiados em seu processo acadêmico.

Assim sendo, a seguir adentramos ao universo de feitura de nosso estudo. No Capítulo I, por nós considerado o momento que fez a pesquisa vibrar, foi definido como O Caminhar da pesquisa. Nele, trouxemos toda construção e execução metodológica do estudo, discorremos que se trata de uma pesquisa qualitativa, em uma instituição específica, configurando-se como estudo de caso. Descrevemos os instrumentais utilizados e a maneira como foram obtidas e construídas as informações do estudo. Aqui, escrevemos com muito zelo acerca da instituição que nos permitiu entrar em sua história, ressaltamos nossos participantes e todas as etapas da pesquisa.

O Capítulo II, definido como: O Ensino Médio em foco: escola, BNCC e competências socioemocionais, discutiremos conceitos e reflexões sobre escola, BNCC e competência socioemocionais. Para melhor entendimento e leitura, encontra-se subdividido em: a educação e a instituição escolar; a escola: do conhecimento científico a sua função social, seguido de competências socioemocionais e o instrumento legal que é a Base Nacional Comum Curricular direcionada ao ensino médio.

Já o capítulo III, intitulado de: Formação reflexiva: mobilizar contextos a partir da reflexão na ação, apresenta uma reflexão crítica, iniciando frente à profissão professor, pontuando os constantes desafios que enfrentam no seu dia a dia, destacando a necessidade de formações profissionais continuamente, e apresentando a formação reflexiva como uma possibilidade efetiva para um desenvolver crítico, uma vez que esta sugere uma reflexão contínua com o conhecer-na-ação; refletir-na-ação, e o refletir-sobre-a-ação do professor, mobilizando-o continuamente a repensar e refazer suas atuações para melhor se fazer entender a partir de práticas educativas mais significativas ao estudante.

Aqui, apresentamos a particularidade de toda a nossa pesquisa, o primeiro e mais impactante momento, que foi a execução de um projeto de extensão sobre formação reflexiva e BNCC, primeira vez que percebemos nossa responsabilidade social frente à pesquisa e gatilhos disparados que nos exigiram muita determinação, estudo, carinho e respeito em todo o processo. E que serviu de base formativa aos participantes e construção de conhecimentos que posteriormente foram discutidos

O capítulo IV intitulado de Construindo saberes na intersubjetividade com os professores, é marcado pela dialética que ocorreu entre autores, e a realidade de chão da escola, tendo à frente três professoras que discutiram suas percepções desta realidade, organizado em subtópicos que fazem referência às categorias emergentes partindo dos objetivos propostos neste

escrito: 1. Percepção dos Professores acerca das competências socioemocionais; 2. O desenvolver das competências socioemocionais propostas pela BNCC na escola; 3. O refletir a e na ação e a atuação do professor; e, 4. O impacto da formação reflexiva no professor do Ensino Médio. Discutimos o quão a formação reflexiva motiva a partilha e construção de novos saberes com equilíbrio constante no pensar a, na e para a ação, bem como as condições de implantação das CSE de acordo com a BNCC na realidade escolar.

E, por fim o capítulo V rememoramos os propósitos originários deste estudo, pontuando como foram alcançados e ampliando uma discussão acerca da formação reflexiva enquanto instrumento mediático para reelaborações de práticas pedagógicas e espaço de acolhimento e construção colaborativa de seus participantes. Com o desfecho dos saberes construídos e aspectos significativos que emergiram durante todo o nosso processo de doutoramento. Levando-os ao entendimento de que a transformação de realidades educacionais se inicia pelas reelaborações dos conceitos que temos sobre a educação e a percepção acerca dos nossos alunos, pensando a partir de seus contextos e pisando no chão da escola.

Adiante apresentamos todas as referências utilizadas neste escrito e por fim, no capítulo 7 destacamos os apêndices que complementar nosso entendimento, mostrando os gráficos construídos ainda no início da pesquisa para entendermos à época como a temática era estudada; colocamos ainda o Caderno Refletivo, que foi uma apostila por nós criada e entregue às professoras que participaram da pesquisa, com posterior devolutiva, que consta todos os termos éticos necessário para sua execução, bem como o roteiro de entrevistas e grupos focais, bem como um modelo de diário de campo, além da arte do convite virtual que foi entregue às mesmas.

Percebemos a concretização deste trabalho enquanto possibilidade de formar professores no chão de suas realidades, assumindo nossa responsabilidade social enquanto pesquisadora, psicóloga e estudante de provocar de maneira criativa e cautelosa a construção de conhecimentos em contextos com dificuldades de acesso a estas e que clamam por auxílio em direcionamentos salutareis, pontuando a necessidade de valorização de professores e alunos enquanto sujeitos sócio-históricos.



Capítulo I

O CAMINHAR DA PESQUISA

Compreender que pesquisa se faz em um contato com a realidade, questionando demandas do cotidiano e norteado por um caminho metodológico coeso, é perceber que aos poucos nossos conhecimentos são produzidos num dia após o outro, e o quebra-cabeça todo bagunçado no início do estudo, vai se organizando. E com o tear da costura, cada coisa vai sendo colocada em seu lugar. Compreendemos Alcoforado (2021), em palestra na UFPI, quando nos inquietou ao expor que a pesquisa em educação deve provocar mobilização, o reconhecer a realidade instiga a fazer o pesquisador agir sobre ela, desvelando a nossa responsabilidade social em pesquisa sobre educação, e a dimensão dos efeitos que esta pode vir a provocar.

O autor pontua que estudar e realizar pesquisa na área de educação, inevitavelmente, o pesquisador provoca um constante refletir na ação e no percurso definido, visando a elucidação. E em nosso caso, enquanto estudiosos educacionais, a modificação de uma realidade, com destaque para a utilização de um processo metodológico crítico e criterioso que possibilite observação, reflexão, avaliação modificação e ação com o intuito de que nossa ação de pesquisar provoque transformações na realidade do universo pesquisado.

A pesquisa tangencia a possibilidade de mobilizar agentes educacionais em suas atuações desejando uma melhoria no processo educativo e intervindo diretamente nos contextos educacionais. De tal forma, a pesquisa em educação tem um suporte essencialmente emancipatório que perpassa pelo questionamento crítico e criativo.

Com esse entendimento, descrever a metodologia deste estudo realizado em educação, vai muito além de descrever instrumentos, partícipes, etapas, procedimentos de coletas de informação e a maneira que se fez a análise dos dados. Traz à tona caminhos e procedimentos iniciados em março de 2022 até junho de 2024 com nossa imersão no chão do CETI Portal da Esperança, com desvelamento do dia a dia educacional, vivências e construções pautados no zelo, compreensão, respeito, humildade e colaboração sempre.

Resgatando que o nosso objetivo primeiro foi compreender o impacto de uma formação reflexiva com professores do Ensino Médio no desenvolvimento intencional de competências socioemocionais em estudantes. Assim, neste primeiro capítulo destacamos todo caminho percorrido no decorrer do estudo, desde o primeiro contato ao último. Apresentamos e justificamos a natureza deste estudo empírico, enquanto pesquisa qualitativa, ancorada na pesquisa-ação, em que balizadas na proposta de Schön (2000), sobre formação reflexiva, tornou-nos possível a criação de condições para obtenção e construção de informações que foram tratadas, compreendidas, trabalhadas e analisadas de maneira coerente ao proposto.

Abrangemos, neste capítulo ainda, a descrição do cenário da pesquisa nomeado de chão da escola; descrição das técnicas e instrumentos utilizados nesta: entrevista e entrevista em processo, grupo focal, observação participação com registro em diário de campo; caracterização das participantes, que inicialmente eram quatro, mas por dinâmicas escolares e possibilidades dentro dos critérios de elegibilidade, finalizamos com três professoras; além de pontuar o tratamento, organização e análise das informações construídas.

1.1 A natureza da pesquisa

A ação de pesquisar requer, para além da descoberta do problema, a intencionalidade de desvelá-lo, de se lançar ao desafio constante de elucidá-lo, de vivê-lo em sua plenitude científica. Se, em princípio pode ser considerada como atividade reflexiva de modelagem do pensamento para alcançar o objetivo final, para Minayo (2001) é uma atividade artesanal.

E assim é por ser balizada em linguagem fundada em conceitos, “proposições e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular”. Seu transcurso, continua autora, é um iniciado por problema ou uma pergunta e termina com um produto inconclusivo, com possibilidades de origem a novas interrogações. Já a pesquisa qualitativa, social, empírica, busca a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial e relacional para conhecer as interlocuções existentes entre as variáveis e contextos que perpassam pelos sujeitos envolvidos, e como isto se discute com o cotidiano, concentrada em realidades não quantificadas, e que necessitam de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes para serem compreendidas (Minayo, 2001).

Enquanto pesquisa qualitativa vinculada ao campo educacional, existe a exigência de analisar fenômenos educacionais com o propósito de saná-los, possibilitando estudar as nuances distintas do complexo fenômeno educativo. Não sendo possível estudar a educação de maneira fragmentada, por seus componentes se apresentarem como sujeitos complexos e em contexto diário frequente, debruça-se na escuta de alunos, professores e demais profissionais da educação, que interagem entre si, e também com o espaço, o currículo, os métodos e objetivos em comum e suas políticas. Por esta razão, toda investigação deve ser fundada em princípios éticos⁵ e nas normas legais que regem uma pesquisa e são definidos pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamenta as ações dos Comitês de Ética Institucionais.

⁵ No que tange aos aspectos éticos para desenvolvimento desta investigação, todas as etapas seguiram as normativas legais da Universidade Federal do Piauí e os princípios éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da

Esta pesquisa de natureza qualitativa empírica tem como âncora a pesquisa-ação, cujos participantes vivenciam o mesmo contexto e partem das mesmas demandas, e junto a nós, enquanto pesquisadoras, buscamos reflexões e direcionamentos a serem adotados. Correa, Campos, Almagro (2018) apontam que a pesquisa-ação se caracteriza de caráter descritivo, rico em significados e considera o contexto em que a ação é desenvolvida, sendo considerada um tipo de investigação na ação e utiliza técnicas de pesquisa com a finalidade de descrever os efeitos das mudanças observadas a partir das ações.

Barbier (2007) discorre que a pesquisa-ação se difere da pesquisa tradicional devido à criação de dinâmicas sociais, que o professor se implicar a todo instante no decorrer do estudo, por estar inserido e pertencente a uma estrutura social e mobilizando por desejos de outros. Com isso, cada pesquisa-ação realizada se caracteriza por uma ação singular no mundo, e considera-se este tipo de pesquisa amplamente aplicável às ciências humanas, por estas tratarem insistentemente nas interações entre sujeito e objeto de pesquisa.

Configurando-se como um processo que ocorre num espaço curto de tempo, em que os sujeitos se tornam membros de um grupo colaborativo à construção de saberes, sendo oportuna em pesquisa sociais e educacionais cuja explicação de vários fenômenos perpassa pelo entendimento das relações e trocas coletivas. Acerca do âmbito metodológico, destacamos “que as metodologias tradicionais em ciências sociais devem ser retomadas, desenvolvidas e reinventadas sem cessar no âmbito da pesquisa-ação. Esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa” (Barbier, 2007, p.24). Com efeito, a dinâmica das relações estabelecidas no processo da construção e coleta de informações são determinantes para a veracidade e qualidade das mesmas, induzindo o pesquisador a não mais trabalhar sobre os outros, e sim com eles.

Sendo um tipo de estudo empírico, traz suas bases na pesquisa social, considerando situações concretas mediante observações e ações em meio social, por ser entendida ainda como uma ramificação da investigação-ação segue um ciclo organizada no qual se alimenta do agir no campo da prática e investigar tal prática simultaneamente.

UFPI. Primeiramente o projeto de extensão intitulado de “Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento de Competências e Habilidades Socioemocionais em Alunos do Ensino Médio” iniciou sua execução após submissão, aprovação e cadastro do mesmo pela Pró Reitoria de Extensão da UFPI. Da mesma maneira os procedimentos da pesquisa ocorreram após a aprovação e liberação Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta instituição, amparado pela resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde que disserta sobre os aspectos éticos e legais das pesquisas envolvendo seres humanos, com aprovação CAAE nº 63373722.8.0000.5214 e Número do Parecer: 5.914.607.

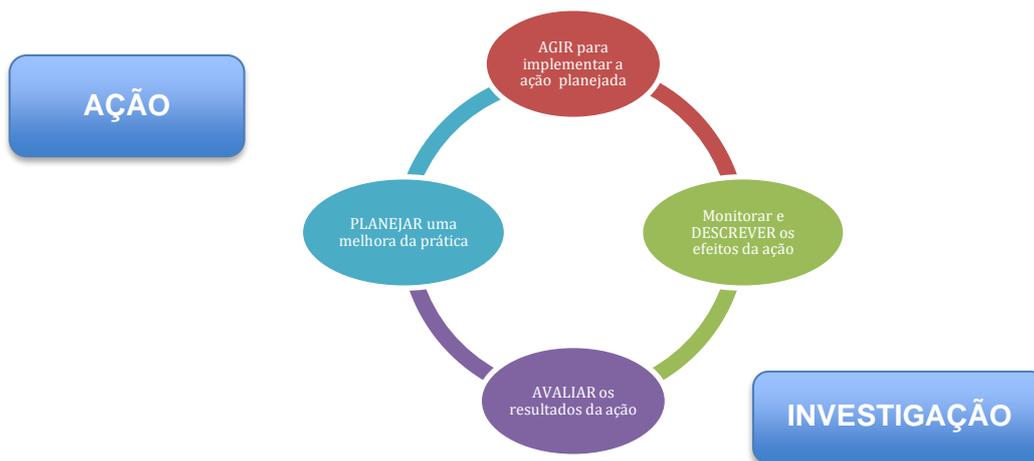
Santos (2020c) pontua que a pesquisa-ação possui uma categoria de formação do sujeito em um processo de criação de formas simbólicas assimiladas, pautadas no desenvolvimento do potencial humano e profissional dos envolvidos.

Ao ser confrontado com outros tipos de pesquisa de base investigação – ação, Correa, Campos, Almagro (2018, p. 63) afirmam que a pesquisa-ação se difere por

utilizar técnicas de pesquisa consagradas, com a finalidade de descrever os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação-ação. Técnicas como coleta de grupos, questionários, entrevistas que são instrumentos reconhecidos como pertencentes a pesquisa convencional, porém apropriados pela pesquisa-ação não no sentido de se levantar dados ou relatórios para serem arquivados, mas para elucidar a realidade, gerando conhecimento sobre a mesma, subsidiando as possíveis interpretações a respeito do ambiente pesquisado.

Abaixo, destacamos uma figura que representa e exemplifica as etapas da investigação-ação, de maneira cíclica, provoca intencionalmente uma movimentação no grupo ou sujeito participante no contínuo de descrever, avaliar, planejar e agir frente à problemática evidenciada. (Correa; Campos; Almagro,2018).

Figura 01: Ciclo da Investigação-ação



Fonte: Elaboração da pesquisadora, tendo como inspiração Correa, Campos, Almagro, 2018.

A pesquisa-ação entende como sua centralidade a participação de pesquisadores e pessoas ou grupos direcionados à ação efetiva de todos em prol da resolução de problemas outrora pontuados. Trata de um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico mobilizada pelo desejo de mudanças, de transformação e de melhoria de uma realidade

educacional/social específica, pois preocupa-se com questões coletivas e é considerada uma estratégia metodológica para essa resolutividade, por:

- . Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
- . Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
- . Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa;
- . Proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto à situação problemática detectada. (Thiollent, 1986, p. 8,16apud Correa, Campos, Almagro, 2018, p. 64).

Dessa maneira, Campos, Almagro (2018), bem como Barbie (2007) comungam que ao adotar tal protocolo, o pesquisador adquire uma função dialética ao articular, constantemente, as implicações e o distanciamento das relações, a afetividade e a racionalidade, a verdade e a realidade. Articulando diferentes papéis e vivências, com atuação de discurso ativo, junto aos demais participantes. Entendendo, inclusive, que a pesquisa-ação é uma constante ação pedagógica e política no ambiente elencado, uma vez que possibilita a formação e a educação do sujeito preocupado com a existência coletiva, instigando um novo potencial de desenvolvimento crítico do mesmo.

A escolha por esse tipo de pesquisa torna-se assim justificada, uma vez que endossamos que “o saber construído pelo professor se sedimenta nas situações reais de suas práticas”, encontrando-se estreitamente vinculados às interações professores, alunos, instituições e recursos educacionais (Carvalho, 2007, p.29). Acreditamos, com isso, que a pesquisa-ação e seus recursos e instrumentos metodológicos tornaram-se uma escolha acertada para o desenrolar deste estudo.

Minayo (2014), ao tratar sobre pesquisa-ação, destaca que as estratégias de investigação qualitativa nos possibilitam mapear, descrever e analisar o contexto, além de promoverem a dialética entre fenômeno estudado, sujeitos e contextos reais. E, metodologicamente, esta pesquisa de natureza qualitativa favorece interlocução entre intervenções e situações de vida real. Neste cenário, a figura e atuação do pesquisador torna-se relevante para trabalhar com liberdade e inteligência para reconhecer as diferentes técnicas, articulando-as com alternativas de novas criações instrumentais, despertando a criatividade constantemente estimulada e integrada à técnica, como uma associação importante para o desenrolar da pesquisa.

Da mesma maneira, apropriamo-nos de um estudo singular que possui um grande valor qualitativo na produção de conhecimento, uma vez que o “caso” não é considerado uma instância ou sujeito isolado ou grupo, mas representa um indivíduo ou contexto que traz consigo uma história ímpar da vivência de cada um envolvido (Gonzalez Rey, 2005).

Gil (2008) caracteriza estudo de caso como uma possibilidade de conhecimento aprofundado, amplo e detalhado acerca de uma realidade compartilhada entre sujeito ou sujeitos reais. Considerado uma investigação empírica, possibilita o estudo de fenômenos contemporâneos comuns, especialmente quando fenômeno e contextos estão presentes no problema pesquisado.

Em um estudo de caso, o investigador tenta examinar uma situação em profundidade, buscando descobrir todas as variáveis que são importantes na história ou desenvolvimento de seu sujeito. No mesmo pensamento de Gil (2008), Minayo (2014) discorre que a pesquisa qualitativa, tipo pesquisa-ação, traz a proposta de analisar na abordagem compreensiva, em que as categorias de conceitos formulados no decorrer do estudo trazem um conhecimento empírico frente à uma realidade específica, neste caso, educacional.

Ao realizar a pesquisa de campo no CETI Portal da Esperança, iniciando na formação reflexiva, coletamos narrativas, respostas e construções que aos atores são verdades irrefutáveis, pois são mapeadas, descritas e analisadas em contexto relacional e de percepção dos professores frente aos alunos daquela instituição no desenvolvimento de competências socioemocionais.

Ao resgatarmos a tese deste trabalho, que defende o possibilitar de uma formação reflexiva com professores do ensino médio de uma escola estadual do Piauí, fundada no entendimento, reconhecimento e desenvolvimento de competências socioemocionais em si e no outro. O professor pode ser mobilizado a adotar estratégias pedagógicas em sala de aula, potencializando o desenvolvimento de competências socioemocionais básicas nos estudantes de ensino médio, compreendemos que só haverá reconstrução, ressignificação de práticas e estratégias pedagógicas se o professor for convidado a estudar e refletir acerca das mesmas.

Considerando ainda que escolhemos um campo de pesquisa devido a várias especificidades, e que todos os professores que participaram da formação reflexiva e da pesquisa em si compactuam de um mesmo ambiente de trabalho, com o mesmo público e cenários, entendemos assim que a escolha pela pesquisa-ação e pelo estudo de caso são compatíveis com a proposta.

Para começarmos a trilhar toda a metodologia deste estudo, a seguir conheceremos o chão da escola, o Centro Educacional de Tempo Integral Portal da Esperança, apresentando sua estrutura física e dinâmica que contribuíram como nosso cenário.

1.2. O chão da escola: cenário da pesquisa

O sentir e viver a escola, entendendo nuances e angústias que surgem no dia a dia e na particularidade de cada instituição, aqui denominado chão da escola, é que mobilizaram nossa curiosidade para a continuidade de pesquisas, inicialmente de maneira audaciosa com alunos da graduação. Entretanto, paralelamente a toda essa atividade, a UESPI firmou parceria e convênio com a 20ª Gerência Regional de Educação (GRE) da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

Nesta parceria com a 20ª GRE, semestralmente tínhamos cerca de 8 a 12 alunos em estágio supervisionado de Psicologia Escolar nas instituições supervisionadas por esta gerência, em sua grande maioria atendendo ao Ensino Médio. Essa constância de atividades sempre nos mobilizou a perceber detalhes, dentre eles, e os principais, sempre foram a dificuldade de encaminhar estagiários para algumas escolas devido à ausência de condições de acesso e segurança a elas e algumas barreiras atitudinais impostas por gestores ou/e professores de algumas unidades, “lugares aonde ninguém chegava”.

Concomitante a esta realidade, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, direcionada ao Ensino Médio, que preconiza o protagonismo do estudante em seu desenvolvimento educacional e implementação de competências socioemocionais (CSE) nos currículos, assim como a criação do Projeto de Vida, fazendo aporte sobre a formação continuada de professores, favoreceu a delimitação de nossa temática de pesquisa: competências socioemocionais, formação reflexiva e professor do ensino médio.

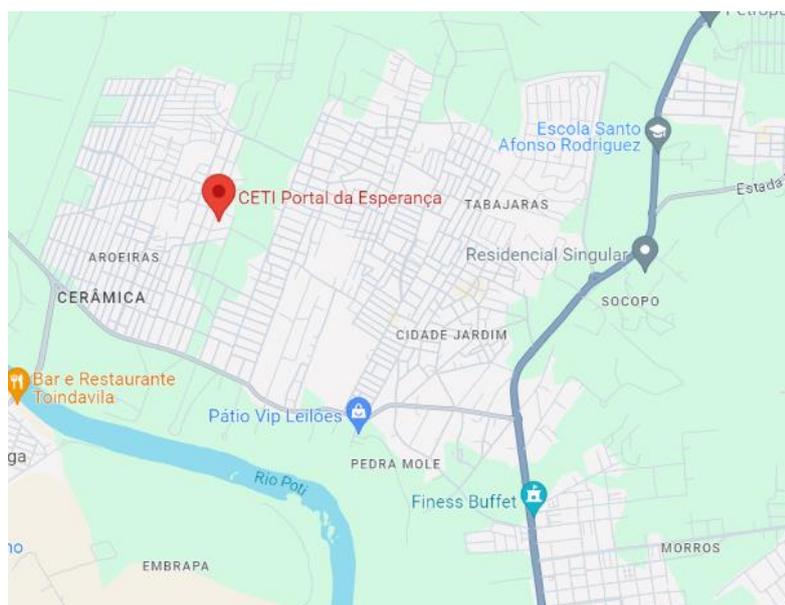
Nessas condições o Centro Educacional de Tempo Integral (CETI) Portal da Esperança, do governo do estado do Piauí, foi escolhido de maneira intencional em razão de características bem peculiares: difícil acesso, pois localiza-se em uma área caracterizada por altos índices de violência e tráfico de drogas; 90% de seus estudantes têm acesso somente por meio do ônibus escolar, tornando difícil a inserção de estagiários de qualquer área por conta da localização e para além disso; os professores estavam ávidos por auxílio, principalmente acerca de como possibilitar o processo educativo naquele cenário muito contraditório.

O CETI Portal da Esperança é uma escola pertencente à rede pública, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação do Piauí, sob a Jurisdição da 20ª Gerência Regional de Educação como órgão de referência direta, com suportes dos serviços de psicologia, assistência social e pedagogia; controle de toda parte estrutural; planejamentos e ações; definição de meta e as concepções e execução sobre a prática pedagógica.

Encontra-se localizada no Residencial Portal da Esperança S/N na Rua Dezenove – Bairro Nova Teresina, CEP: 64.011-626, na cidade de Teresina, Estado do Piauí. Surgiu através de uma reivindicação dos moradores do residencial Portal da Esperança daquele bairro, em 2004, ao Governo do Estado do Piauí, à época comandado pelo governador Wellington Dias, para a construção de uma escola para atenderem as necessidades das comunidades locais que não dispunham, até então, de escolas de Ensino Médio para os jovens naquelas proximidades.

No entanto, segundo informações que constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, de 2022, suas obras iniciam-se em 2009 e somente em 27 de março de 2018 é que a escola é inaugurada e entregue à população local, contudo em situações bem particulares. A escola na atualidade apresenta uma estrutura excelente, salas de aulas amplas, auditórios, laboratórios, inclusive de informática, refeitório, anfiteatro e espaço de pátio, todos amplos e arejados. Entretanto, o acesso ao local não é fácil, não possui linha de ônibus nas proximidades e a parada de ônibus mais próxima fica a aproximadamente um quilômetro e meio, fazendo com que 90% dos estudantes que a frequentam dependa, exclusivamente, do transporte escolar e de suas variáveis. Nas figuras a seguir (Figura 2 e 3), é possível percebermos o quão a escola localiza-se em uma área isolada.

Figura 02: Localização geográfica do CETI Portal da Esperança



Fonte: Google, 2024.

Figura 03: Localização do CETI Portal da Esperança, perspectiva área.



Fonte: Google Maps⁶, 2024.

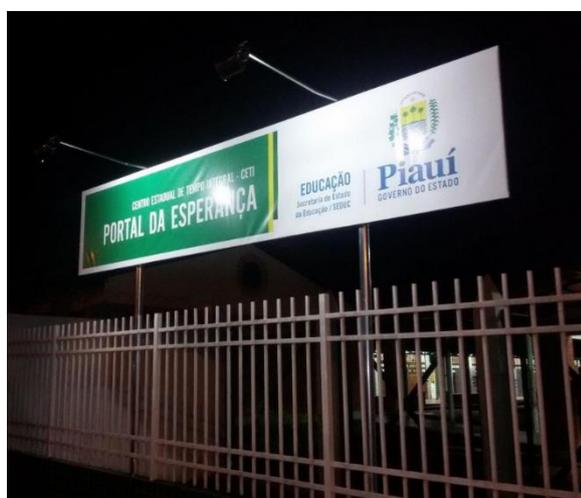
A escola está situada em um bairro considerado de alto risco social, fazendo parte do cinturão de pobreza da capital. O poder aquisitivo da população é muito crítico, seu entorno é

⁶ Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/CETI+Portal+da+Esperanca/C3%A7a/@-5.0098816,-42.7914423,541m/data=!3m1!1e3!4m6!3m5!1s0x78e3ea20660ced3:0xfbd6c8faf0fdcd65!8m2!3d-5.009693!4d-42.7902829!16s%2Fg%2F11hbr6jt2!entry=ttu>. Acesso em 05/01/2024

composto por vilas de favelas, em que os serviços públicos de saneamento e saúde básicos deixam a desejar. A área possui ainda um significativo índice de criminalidade e tráfico de drogas, o que limita o encaminhamento de estagiários ao local para dar suporte à equipe escolar.

Destacamos ainda que, dos 4 ônibus que realizam o transporte dos alunos, um faz cobertura da zona rural de um município vizinho, União. E que nos foi relatado que não tem suas manutenções atualizadas, tornando frequente a falta dos alunos à escola porque os ônibus apresentam defeito no trajeto, ou mesmo demoram a regressar a suas casas pelo mesmo motivo. Ainda de acordo com o PPP (2022) da escola, a maioria das famílias dos estudantes e da comunidade tem como primeira e principal fonte de renda o programa Bolsa Família e sobrevivem dos benefícios dispostos pelo Governo Federal.

Figura 04: Fachada do CETI Portal da Esperança



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Sua Proposta Política Pedagógica atende ao Conselho Estadual de Educação do Piauí através do parecer CEE/PI N° 134/2001, que tem como missão desenvolver uma educação de qualidade, compromissada com a garantia do acesso, permanência e sucesso dos alunos, estabelecendo uma prática pedagógica focada na formação integral e significativa de seus discentes. Atentando à visão de propor que esta escola seja reconhecida na cidade de Teresina - PI pelo desenvolvimento e práticas educativas comprometidas com a construção do saber, respeitando a igualdade social dos alunos, pais e colaboradores e, adotando a participação, respeito, igualdade, solidariedade e responsabilidade como valores primordiais (Projeto Político Pedagógico do CETI Portal da Esperança, 2022).

O referido CETI atua na educação básica com Ensino Médio na modalidade Tempo Integral, cujo calendário escolar é estruturado seguindo a carga horária mínima de 1.600 horas anual para o tempo integral, conforme Matriz Curricular do Novo Ensino Médio, sendo estas distribuídas em 200 dias letivos adequados às peculiaridades locais, conforme estabelecido nos artigos 23 e 24 da Lei 9394/96.

A instituição tem regime de tempo integral e funciona de 07:10h às 16:30h para alunos, professores, gestores e demais funcionários lotados no período diurno e que recebem uma condição especial de trabalho para cumprimento desta carga horária. Os demais profissionais atuam em horário regular em seus respectivos turnos conforme lotação estabelecida pela Secretaria de Educação, pela proposta de escola integral, são ofertadas diariamente três refeições aos estudantes: dois lanches e um almoço.

Durante o período, os alunos estudam os componentes disciplinares da Formação Geral Básica e da parte flexível conforme a matriz curricular do Novo Ensino Médio, iniciado em 2022 nas turmas de 1ª série e nas turmas de 2ª e 3ª séries seguem a estrutura da matriz dos anos anteriores. A parte flexível da matriz curricular do Novo Ensino Médio é composta pelos Itinerários Formativos de Eletivas, Projeto de Vida e Atividades Integradoras (Estudo orientado, Seminário Integrador, Projeto Interdisciplinar).

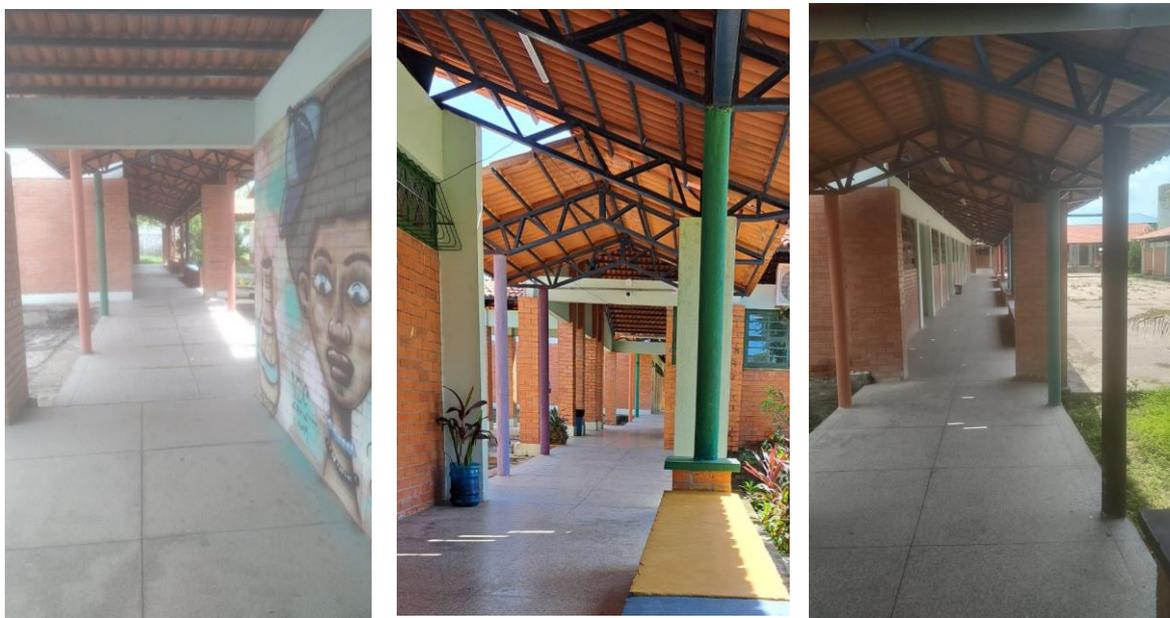
O Projeto Político-Pedagógico do CETI Portal da Esperança traça os caminhos para o desenvolvimento do currículo de acordo com a cultura e experiência local da escola. Reflete a imagem e a proposta de educação definida pela instituição, pois é através dele que são registradas as ações, projetos e atividades realizadas durante o ano letivo e atua como um instrumento de planejamento e avaliação dos processos de aprendizagem.

As peculiaridades da escola despertaram, em nós, desafios e afetos, lindos afetos, na verdade. Então o CETI Portal da Esperança tornou-se uma verdadeira extensão da academia. Fomos com muita frequência para lá, mesmo não sendo perto ou de fácil acesso, para planejarmos ações com a coordenação e a direção, a fim de realizarmos a formação reflexiva com os professores, para assistirmos aos ensaios de alunos para apresentações de datas comemorativas, entre outros convites de eventos escolares.

Para algumas pessoas, íamos para absolutamente nada - percepção de quem nos observava de fora e só nos viam sentadas em um banco de cimento que seguia todo o corredor principal da escola - porém para nós tornaram-se momentos riquíssimos de fazer parte, conhecer e sentir o real chão da escola e, em alguns momentos, descalças mesmo. Adiante, temos a figura

5, que representa o corredor que muito nos levou a refletir acerca de todas as nuances desta instituição.

Figura 05: Corredor do CETI Portal da Esperança sob ângulos distintos.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Em todas essas idas e vindas, sempre muito salutares e surpreendentes, ampliamos os vínculos formativos e empáticos com toda a escola, desde o porteiro e segurança, estudantes e professores, zeladores e cantineiras, secretários e auxiliares administrativos, diretora e coordenadora. E, nesse maior contato e proximidade com o CETI Portal da Esperança, no qual em vários momentos lembrávamos do “Esperançar” de Paulo Freire, é que nos forneceu um maior e mais coeso entendimento sobre a instituição, a situação dos professores, o contexto dos alunos, a limitação de ambos e a necessidade de todos.

Para atuar em formação reflexiva, precisávamos dar voz e validação aos professores, suas falas e experiências. Poder desfrutar dessa vivência também se tornou para nós um campo de saber. Foi relevante entendermos o contexto do aluno cujo pai estava preso por droga e ele, aluno, estava no “comando da venda” (grifo do estudante); ou da aluna que frequentou durante 10 anos escolas super conceituadas da capital e que por questões financeiras, a família foi ‘obrigada’ a migrar para a escola pública; ou da aluna que foi encontrada chorando porque, segundo ela, o vigia falou coisas abusivas para a mesma; ou o menino de 15 anos que foi encontrado no banheiro com uma lâmina de ferro se automutilando; ou conversar com a

professora, que estava chorando, por não saber o que fazer frente à agressividade de estudantes; ou ainda dos alunos que têm de acordar às 4 horas da manhã, por morarem na zona rural e irem de transporte escolar, saindo 5 horas de casa e chegando às 19 horas e, se o ônibus quebrasse, somente às 21 horas.

Dentre tantas e várias outras histórias e vivências dessa instituição, estão a razão de nos mobilizarmos e nos aproximarmos consubstancialmente dessa escola de maneira intencional para realizar esta pesquisa-ação, que Barbie (2007) pontua como além da pesquisa, configurando uma forma de intervir numa problemática social, em nosso caso, social e que requer o envolvimento e a participação consistente de todos os envolvidos neste cenário.

1.3. Técnicas e instrumentos de pesquisa: do grupo focal ao diário de campo

A abordagem qualitativa possibilita a utilização de várias técnicas e instrumentos de pesquisa, trilhando assim distintos caminhos na obtenção de informações e dados para o entendimento mais fidedigno possível do fenômeno estudado.

Para González Rey (2005), a maneira como são elaboradas as informações é essencial e indispensável no entendimento da essência do fenômeno discorrido no constructo das pesquisas qualitativas. O autor pontua que nesse instante as ferramentas de pesquisa não são somente instrumentos com os quais obtivemos as informações desejadas, mas para além disso, tornam-se instrumentos mediadores entre pesquisador e as histórias contadas, refletidas e pensadas, constituem vias geradoras de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do objeto estudado, independentemente do pesquisador.

Todo estudo científico passa por procedimentos mínimos que respaldam seu *status*, visando garantir a cientificidade deste. Nesse sentido, utilizamos estratégias de estudos e intervenções que visaram ao envolvimento e aproximação dos professores participantes com o estudo específico, bem como, buscou-se garantir que as técnicas utilizadas atendessem a objetivos e problemática e estarem adaptadas e acessíveis de compreensão dos mesmos (Santos, 2020).

Trazendo para nossa realidade, as técnicas e instrumentos utilizados em pesquisas qualitativas em geral (observação participação, entrevistas, aplicação de questionários, jogos, materiais projetivos, desenhos, dentre uma enorme variedade de outros), por se apoiarem em expressões simbólicas e serem utilizados em um espaço vivencial dinâmico, levam o participante

a uma colaboração ativa no processo, possibilitando um envolvimento cada vez maior, o que facilita a expressividade dos seus sentidos subjetivos.

Dobranszky e González Rey (2008) mostram que o objetivo maior da pesquisa é no processo de aplicação metodológica, principalmente aplicação/ utilização de instrumentos, ou seja, aplicação da técnica para a construção das informações e do conhecimento produzidos ao longo do estudo.

Assim, os instrumentos são considerados como indutores, facilitadores de expressão, experiência e vivência dos sujeitos, funcionam como meio para despertar o movimento reflexivo crítico e apresentam um caráter interativo constante. Sobremaneira, a diversidade de instrumentos utilizados na obtenção e construção de informações relacionam-se entre si, tornando-se complementares, favorecendo a emergência de uma única teia de informação. González Rey (2005) afirma que:

O instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito; isso significa que não pretendemos obrigar o outro a responder a estímulos produzidos pelo pesquisador, mas facilitar a expressão aberta e comprometida desse outro, usando, para isso, os instrumentos e as situações que o pesquisador julgue mais conveniente. O instrumento privilegiará a expressão do outro como processo, estimulando a produção de tecidos de informações, e não de respostas pontuais. (González Rey, 2005a, p. 43).

Segundo Silva (2008), a principal característica dos instrumentos utilizados em pesquisas de cunho qualitativo é possibilitar um diálogo fecundo entre pesquisador e sujeito pesquisado, pois da qualidade desta interação dependerá o acesso à compreensão e expressão de pensamentos e ações, bem como as interfaces psicossociais do sujeito frente a situações experienciadas e de como estas são retomadas à consciência (verbalização), o que permite a definição do trajeto a ser percorrido no estudo e o movimento reflexivo sobre a ação.

Considerando que o processo dialógico é impreciso e incontrolável, em estudos de base qualitativa, inicialmente o instrumento não necessita de validação e não é um recurso estatístico, funcionando apenas como um recurso de acesso às informações e reflexões, pois é no diálogo estabelecido entre pesquisador e pesquisado que constitui processo dinâmico a partir do qual as ideias, reflexões, saberes e novos saberes se manifestam.

Neste estudo, os instrumentos a serem utilizados para a obtenção de informações constituíram-se de: entrevista inicial e semiestruturada, que ocorreu no início e ao longo de todo o processo de construção de informações (entrevista em processo); Grupo Focal (GF), e

Observação de participação com registro em Diário de Campo.

Destacamos que foi organizada uma apostila denominada de Caderno Reflexivo (APÊNDICE C), que possui a sequência de, inicialmente, uma capa com a logomarca criada para a formação reflexiva que logo no início sugere ao participante escolher uma competência socioemocional ou uma cor pela qual gostaria de ser identificado; seguindo, tínhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Autorização de Uso de Imagem, tom de voz e depoimentos para fins de pesquisa.

Após os documentos de autorização legal para a pesquisa, colocamos o questionário de dados demográficos constando as principais informações dos participantes, que envolvem informações pessoais, acadêmicas, docência e socioeconômica. Posteriormente, constam a estrutura dos três encontros dos grupos focais com exposição das perguntas norteadoras que foram feitas oralmente às participantes e com espaço em todos para responderem por escrito, caso achássemos necessário e, por fim, a estrutura de diário de campo que foram preenchidas para as aulas em que existiram a observação participante

Cada participante recebeu seu Caderno Reflexivo e foram orientados como realizar o preenchimento do mesmo no decorrer dos encontros. Eles ficaram com seu material e após o último dia de observação participação, eles nos foram entregues. Em respeito e carinho por todo envolvimento e zelo que as participantes tiveram com o material, escolhemos digitalizá-los e, após a conclusão de todo processo investigativo, retornamos à instituição e os devolvemos a suas devidas proprietárias juntamente com uma lembrança simbólica e em forma de gratidão pelos dois anos contínuos de receptividade e trocas.

1.3.1. Entrevista e entrevista em processo

A entrevista é um instrumento relevante em pesquisas qualitativas, principalmente nas ciências humanas e sociais, pela possibilidade de colocar pesquisador e participante em situação de diálogo estruturado acerca de uma temática central. A entrevista é guiada por um questionário composto por quesitos semiestruturados que possibilita à pesquisadora realizar intervenções posteriores às respostas no sentido de sanar quaisquer dúvidas, além de favorecer o desenvolvimento de uma relação cordial entre pesquisador e participante.

Embora na maioria das pesquisas, a entrevista seja utilizada em uma única oportunidade, o que pode gerar o estado de pergunta-resposta descrito, a entrevista inicial torna-se extremamente relevante para o desdobramento do estudo, pois pode possibilitar o

desenvolvimento e a manutenção de uma relação segura e empática entre a pesquisadora e os professores envolvidos no estudo e torna-se decisiva para as trocas de saberes entre os envolvidos, provocando inclusive as reflexões, hipóteses e entrevistas em processo.

Conforme descrito por González Rey (2005), a entrevista em processo é um recurso de fonte essencial e elemento indispensável para a qualidade da informação construída na pesquisa, pois esta é evidenciada como uma real construção dinâmica entre pesquisador e sujeitos pesquisados. De acordo com o autor, tal modalidade, compreendida e definida também como conversação, em alguns momentos, é definida como:

A conversação é um sistema no qual os participantes se orientam em seu próprio curso e em que os aspectos significativos aparecem na medida em que as pessoas envolvidas avançam em sua relação. [...] cada novo momento do processo pode representar uma diferente etapa de sentido subjetivo dos participantes[...]. Tal forma assumida pelo processo conversacional faz com que as intervenções do pesquisador tenham também um caráter espontâneo e reflexivo em relação ao momento de conversação. O pesquisador reflete, questiona, posiciona-se, enfim, mantém-se totalmente ativo no curso das conversações (González Rey, 2005, p. 50).

À vista desse entendimento, as entrevistas foram guiadas por identificação do sujeito, formação profissional, história profissional e indagações disparadoras acerca do entendimento das participantes sobre competências socioemocionais, BNCC, atuação profissional, com destaque para as possibilidades e limitações existentes na escola e/ou sistema educacional que implicam diretamente em práticas que podem promover o desenvolvimento destas competências em alunos do ensino médio.

As entrevistas tornaram-se instrumento presente em todos os momentos da pesquisa, favorecendo a elaboração e o esclarecimento de hipóteses sobre as verbalizações dos participantes em relação ao tema em estudo. Paulatinamente, a entrevista adotou uma forma de conversação espontânea entre pesquisador e pesquisados, e em movimentos dialéticos, nos quais nós, envolvidos, expressávamos anseios, inquietações e resolutividades a serem refletidas, entendidas e compreendidas pelos envolvidos, corroborando com o conceito de conversação ou entrevista em processo, definido por Gonzales Rey (2005).

As entrevistas tornaram-se significativas à medida que todos os envolvidos realizaram um movimento de aproximação ao relato dos pares, deixando de ser apenas um conjunto de perguntas e respostas, como bem apoia Mitjans-Martínez (2009) e González Rey (2005).

Portanto, as entrevistas em processo foram exploradas durante todo o processo de coleta de informações, intercaladas com os demais instrumentos da pesquisa, com o objetivo de construir um espaço interativo de reflexão e promoção de maior entendimento dos complexos processos inerentes às competências socioemocionais e suas possibilidades no seio do CETI Portal da Esperança.

Todas as entrevistas, seja a inicial ou a em processo foram gravadas segundo padrões, e durante todo o processo de pesquisa, sendo organizadas a partir de roteiros semiestruturados e dúvidas geradas nas reflexões e falas que emergiram. Após a gravação das mesmas, houve o momento de transcrição a fim de entender a cientificidade do processo, as mesmas ocorreram em linguagem formal.

Após a finalização das escritas das falas, as mesmas foram devolvidas para as participantes relerem, avaliarem e verificarem a fidedignidade das transcrições. E somente após o consentimento de todas frente ao escrito, demos início à etapa das análises.

1.3.2. Grupo focal

Na pesquisa qualitativa, o Grupo Focal (GF) ganha espaço significativo, pois dispõe de subsídios teóricos e práticos ao pesquisador, direcionando-o a mobilizar um grupo específico, ao gerar um espaço de exposição de ideias, crenças, conhecimentos, opiniões e sentimentos como trocas e construção de saberes frente ao objeto estudado, promovendo o resgate de fatos, acontecimentos e experiências (Gatti, 2005).

O GF é considerado uma técnica de pesquisa, utilizada de maneira salutar em estudos com docentes, por propor uma dinâmica interativa no grupo em si, com espaço de falas e trocas, sendo percebida como uma fonte rica e detalhada de informação, permitindo a compreensão de uma temática dentro da perspectiva de um grupo específico. O GF permite ainda a obtenção de informações em curto espaço de tempo ao compará-lo a entrevistas individuais.

Gatti (2005) discorre que o grupo focal deve ser composto por sujeitos que apresentem alguma característica comum que atendam aos critérios da pesquisa: idade, gênero, contexto social, profissão, atuação, dentre outros. A autora defende ainda que o GF deve ser composto entre 3 a 8 participantes, pois assim se possibilita um espaço rico de discussão com possibilidades igualitárias a todos participarem.

No caso deste estudo, especificamente, colaboraram três professoras do Ensino Médio do CETI Portal da Esperança, que por indicação da BNCC, têm de desenvolver em seus

alunos, competências socioemocionais específicas nas últimas séries.

Nosso GF seguiu a mesma logística proposta nos estudos de Gatti (2005). Inicialmente selecionamos as participantes seguindo os critérios de pertencimento à escola e disponibilidade de horários para participar, uma vez que todas realizaram anteriormente o curso de formação e contactamos com as mesmas via convite digital (APÊNDICE D) para participar desta última etapa do estudo.

Enfocamos que utilizamos recursos audiovisuais: sendo dois gravadores de voz e um para o registro de imagens durante o transcurso. O tratamento dado às falas gravadas seguiu a mesma logística de transcrição das entrevistas em processo, com devolução às participantes, e após dirimir observações e suas observações, demos continuidade. Portanto, o nosso GF seguiu um roteiro preestabelecido (APÊNDICE C), dividido em três partes.

O encontro inicial foi essencial para nos familiarizar com o ambiente e participantes, apresentando de maneira dialogada a proposta do estudo, exposição dos termos legais da pesquisa com devida leitura e consentimento. Retomamos a explicação dos objetivos da pesquisa e do grupo focal, além das formas de registro e da garantia de privacidade do material coletado, anotado e produzido. Explanamos o princípio de um debate, reflexão e conversação respeitosos com envolvimento de todos os participantes.

Ainda no primeiro Grupo Focal, administramos as reflexões e debates no entorno da temática acerca da vivência na docência, explorando a significação dada à terminologia de ser professor, com resgate histórico de suas formações até o momento atual, discriminando fatores limitantes e expansivos em seus desenvolvimentos profissionais e, por fim, os fatores que mobilizam o continuar sendo professoras.

A segunda parte ou momento de nosso GF, teve como temática disparadora as competências socioemocionais e a Base Nacional Comum Curricular, em que perpassamos pelos entendimentos dessas temáticas sobre o impacto de provocar o desenvolvimento das CSE nos alunos do ensino médio, e principalmente quais maiores entraves por elas encontradas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam à promoção de desenvolvimento dos alunos.

O terceiro e último momento do GF foi destinado às considerações finais sobre o transcurso de todas as atividades com elas realizadas, desde a formação reflexiva até aquele momento, com destaque aos efeitos que a formação reflexiva, que participaram lá no início, em suas práticas e atuações pedagógicas. Foi solicitando a exposição de observações mais gerais acerca da temática e do momento, havendo um fechamento das ideias trazidas e proposições

elaboradas, e por fim agradecendo a participação dos presentes e reiterando a garantia de sigilo das informações obtidas.

Destacamos que a todo instante houve participação ativa, colaborativa e respeitosa de todas as envolvidas. Percebemos o quão as falas de seus pares mobilizam seus entendimentos e as fazem repensar a partir de outras óticas, da mesma forma enaltecemos o quão a escolha do grupo focal foi significativamente salutar, enquanto recurso de produção de informação frente aos objetivos e percursos que desde o início pretendíamos alcançar.

1.3.3. Observação participação

Gil (2008) discorre sobre dois tipos de observações possíveis de serem utilizadas como instrumento de pesquisa científica. A primeira, entendida como observação exploratória, na qual o pesquisador limita-se a observar o fenômeno estudado com devidos registros. E a segunda, que foi utilizada neste estudo, que é a observação participação na qual o pesquisador observa o fenômeno estudado, interagindo e podendo contribuir com a dinâmica da situação observada, em nosso caso, as salas de aula.

O pesquisador obtém informações e dados o mais próximo da realidade, com uma compreensão mais condizente à dinâmica do fenômeno, configurando-se assim como de grande valia a observação participação em pesquisas de natureza qualitativa. Corroborando com esta ótica, autores como Moreira e Caleff (2006) enfatizam que esta modalidade de instrumento faz com que o pesquisador se aproprie, pela vivência da observação, da dinâmica social do fenômeno, com o entendimento de desvelar como é ser sujeito na realidade específica estudada.

Dessa maneira, adentrar no espaço em que o fenômeno se manifesta, favorece o entendimento de conexões e variáveis que inferiram direta ou indiretamente no ambiente do fenômeno e, conseqüentemente, em sua estruturação. No tocante à logística da observação participação, Ghedin e Franco (2011) organizam-na em três momentos distintos, contudo interdependentes: o primeiro referindo-se ao olhar reflexivo de que o pesquisador necessita apropriar-se, ou seja, o entendimento do fenômeno de maneira multifatorial, uns explícitos, outros nem tanto, contudo, ambos interferindo na construção do fenômeno; o segundo momento é o olhar pensante, em que o pesquisador deve ser sensível na percepção do objeto estudado com os fatores múltiplos de inferência e dentro da realidade observada; e o terceiro por fim, é desenvolver um olhar interpretativo, mesmo entendendo que a investigação é um campo

ilimitado de conhecimento e interferências, é admitir a relação do ser social e de que o fenômeno se dá de maneira contextualizada, dialogada e em constante reconstrução, e jamais de forma isolada.

Os dias de observação participação foram agendados com antecedência junto às professoras envolvidas na pesquisa, esclarecendo a intenção de participar da rotina de suas salas de aula. Nesse instante, existem dois pontos a serem destacados, pois tornam-se relevantes para o entendimento do processo de pesquisa.

O primeiro refere-se ao fato de nós, enquanto pesquisadoras, não sermos um sujeito estranho ao ambiente, justamente pelo tempo de que frequentamos a escola e que em vários momentos, ao longo desses dois anos, participamos de várias atividades e projetos pedagógicos, uma vez que somos psicóloga escolar de formação e a direção da escola solicitou, em algumas situações, nosso auxílio, e foram atendidos a contento. Dessa maneira, não houve estranhamento de nossa presença em sala de aula, uma vez que tínhamos uma rotina na instituição.

O segundo e mais significativo refere-se ao quantitativo de vezes que marcamos de participar as aulas e, no dia e horário marcado, as professoras desmarcavam por motivos principalmente de falta de aulas pelo fato de os transportes escolares terem apresentado defeito, ou pelo fato de que, de maneira desavisada, a 20ª GRE, seguindo orientação da SEDUC, solicitava que naqueles dias, sem agendamento prévio, os alunos fossem encaminhados para eventos externos à instituição.

Ocorreu ainda a partilha da rotina do profissional com a pesquisadora em ambientes da instituição (sala de professores, pátio, cantina, momentos de recreação e outros que se fizerem necessários). Toda observação participação foi registrada em diário de campo, favorecendo assim um registro ao máximo fidedigno à realidade para posterior leitura, entendimento e interpretação.

Os registros no diário de campo (APÊNDICE C) seguiram a rigorosidade e a sistematização metodológica necessária exigida pela pesquisa científica. Com espaços para registro de dia, horário e local da observação, além da descrição da atividade realizada pelo professor e um espaço específico destinado ao registro da percepção da pesquisadora frente ao observado.

No instrumento, além da percepção, foi possível expor as impressões e momentos em que a pesquisadora participou de maneira mais ativa do processo, bem como alguma ponderação feita por qualquer sujeito, seja professor, aluno, funcionários dos serviços gerais, ou

qualquer outro sujeito social da pesquisa, ou ainda o comportamento dos estudantes nesses momentos.

1.4. Sujeitos da pesquisa: caracterização da linha de frente de quem conduz o processo educacional

Em pesquisas qualitativas, a amostragem dos sujeitos participantes não segue uma linha probabilística. Ao contrário, a natureza dessa modalidade de pesquisa requer que os participantes possuam características específicas que o pesquisador pretende estudar, “Nesse caso, de acordo com as especificidades dos objetivos da pesquisa, a amostragem é por homogeneização por caso múltiplo, onde o investigador quer estudar um grupo homogêneo” (Santos, 2020c, p.61), frente a nossa realidade, trabalhamos com professoras do ensino Médio do CETI Portal da Esperança da cidade de Teresina/PI, e utilizamos critérios específicos de escolha destas.

As pesquisas qualitativas alteram o foco do processo de conhecer, para o sujeito que conhece, evidenciando as percepções e particularidades deste diante do fenômeno. Ampliamos o valor dado ao conhecimento produzido pelos participantes do estudo, não nos limitando ao quantitativo dos sujeitos, mas sim à qualidade da disponibilidade e do material e informações produzido por aqueles.

Assim, após a autorização da instituição, juntamente com a direção da mesma, elencamos quais professores iriam participar conosco do estudo, uma vez que na formação tínhamos oito participantes. Embora 06 professores, uma diretora e uma coordenadora participaram do curso de formação reflexiva, a investigação final contou com a colaboração de 03 (três) professoras que atendiam aos critérios de inclusão: a) terem participado do Projeto de Extensão: Formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em alunos do Ensino Médio, promovido anteriormente pela pesquisadora na instituição: atua com uma carga horária mínima de participação equivalente a 80% do total; b) permitirem a participação da pesquisadora em sala de aula para realização da observação participação das atividades propostas; e c) terem disponibilidade de realizar os registros propostos pela pesquisadora.

E, ainda os critérios de exclusão foram: (1) não ser professor efetivo da educação básica do estado do Piauí; (2) atuar em salas de ensino médio e, (3) ter menos de 3 anos de magistratura na educação básica. Inicialmente tínhamos a pretensão de quatro professores,

contudo dois foram transferidos para outras unidades escolares; uma professora que estava em sala de aula, por motivo a nós desconhecido, foi colocada para ficar na biblioteca e não mais em sala de aula; e a diretora, que foi exonerada do cargo.

Assim, nossa coleta e construção de informações foram realizadas com três professoras (sexo feminino) efetivas do CETI Portal da Esperança que, por motivo de confidencialidade e sigilo, as participantes escolheram dentre as competências socioemocionais estudadas, as que mais as representavam, ficando assim estabelecido que teríamos as competências: Amabilidade, Abertura ao Novo e Autogestão, como figuras centrais de nosso estudo.

É interessante saber quem são tais profissionais para correlacionar com as falas e entendimentos elaborados por suas características pessoais, acadêmicas e profissionais. Em vista disso, a *Amabilidade* tem 31 anos com graduação em Ciências Biológicas pela UPFI, com conclusão em 2016, trabalha na escola desde a sua fundação, há 8 anos, atua nos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Atualmente é responsável pelas disciplinas de Biologia, Física, Seminário Integrador, Projeto de Vida, Inteligência Artificial, Educação Ambiental, Percurso de aprofundamento em Ciências da Natureza, Projeto Pedagógico Interdisciplinar e Horário de Estudo.

É relevante destacarmos, que mesmo não sendo a área de formação da mesma a professora é colocada para ministrar disciplinas alheias à formação inicial para cumprir carga horária e cobrir déficit de disciplinas que não possuem professores, e sendo a ela ofertada nenhuma estrutura para isso. E, a discrepância entre área de formação e área de atuação das professoras, neste cenário, observamos que ocorre com frequência.

Seguindo, temos a *Abertura ao Novo*, com 47 anos, graduada em Educação Física pela UFPI em 2001, com especialização em Educação Física Escolar, atua no CETI Portal da Esperança desde 2019 nas turmas de 1ª à 3ª séries do Ensino Médio e ministra as disciplinas de Educação Física, Projeto de Vida, Projeto Pedagógico Interdisciplinar e Seminário Integrador.

E, por fim, e tão importante quanto as demais, temos a *Autogestão*, que é uma professora de 40 anos que trabalha na instituição há cinco anos e é responsável por Linguagem nas turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio atuando nas disciplinas de linguagens: Português, Gramática, Redação, e ainda, Percurso de Aprofundamento e Projeto de Vida.

Frente a esse entendimento, é salutar a discricção de como administramos e manuseamos as informações e todo material por essas autoras produzidos de maneira tão zelosa.

1.5. Tratamento, organização e análise das informações construídas

A pesquisa qualitativa tem como propósito maior analisar e entender um fenômeno em contexto e relações específicas. Nesse cenário, destacamos novamente que ao longo de toda a execução, neste estudo houve produção de conhecimento e informações. Então, destacamos que essas informações foram analisadas tendo como referência as autoras Bardin (2016) e Minayo (2014), no entendimento de novos saberes.

Bardin (2016) traz a análise de conteúdo como um dos métodos utilizados em pesquisas qualitativas, disponibilizando uma estrutura lógica para trabalhar as informações adquiridas, seja por meio de entrevistas, documentos, observação participante ou qualquer outro instrumento utilizado para a captação de dados ou informações qualitativas. Em seu estudo, a autora expõe didaticamente que existem três passos mínimos a serem seguidos na análise de conteúdo: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material, codificação; e, 3. Categorização ou tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira etapa, a Pré-análise, é a etapa de organização, na qual nós, pesquisadores, avaliamos o material e documentos apurados no processo da pesquisa e separamos o que é necessariamente útil a ser interpretado, considerando os objetivos primários e secundários, bem como o que é relevante para responder ao problema de pesquisa do estudo.

De posse a todas as informações elaboradas e produções realizadas, primeiramente ocorreu a transcrição de todo material gravado em conformidade ao que foi dito, dentro de uma linguagem formal, e retirando expressões como: aff; né?; mermã; pra, dentre outras. Por se tratar de capturas de sons ocorridas em situações nas quais as participantes sentiram-se à vontade e foi possibilitado a elas o uso da linguagem informal/coloquial.

Após a transcrição total, e ajustes da linguagem, todo material foi devolvido às participantes e solicitado que elas lessem e, caso houvesse dúvidas ou colocações incorretas, que nos pontuassem, ou se estivessem de acordo com o transcrito para nos avisar e daríamos continuidade às subseqüentes fases das análises. Após dez dias do solicitado, as participantes relataram estar de acordo com as descrições e nos autorizaram a dar continuidade.

Na etapa seguinte, as informações foram reunidas e subdivididas em blocos a partir de palavras-chave que apareceram com maior frequência nas construções. Para melhor entendimento e organização visual, cada bloco recebeu uma cor específica. De antemão

separamos os materiais construídos no decorrer da formação reflexiva por temática e data de encontro de todos os participantes.

Seguindo a esta, realizamos a etapa de exploração do material, categorização ou codificação, que é pontuada por Bardin (2016). Para tanto, estivemos atentos a dois conceitos básicos sobre codificação trazidos pela autora, em que o primeiro refere-se à unidade de registro, ou seja, o que será analisado, em nosso caso, o mais viável foi analisarmos a partir das temáticas ou descritores ou palavras-chave expostas (unidades norteadoras da análise), destacando no material apurado tudo relacionado à unidade estudada.

Já no segundo momento de análise, localizamos as unidades de contexto, ou seja, por exemplo: na entrevista, em documento específico, na transcrição ou nos diários de campo. Esse movimento de identificação sobre qual instrumento obteve a informação é necessário, pois é no contexto do material que entendemos com maior fidedignidade a informação analisada.

Mediante as informações já separadas previamente, existiu a categorização delas, tendo como referência os objetivos específicos deste estudo, que são: caracterizar o entendimento dos professores do ensino médio frente às competências socioemocionais; identificar as condições (possibilidade e limitações) que a formação reflexiva pode oportunizar na aprendizagem do conhecimento pedagógico frente a competências socioemocionais propostas pela BNCC; analisar as ações pedagógicas dos professores que realizaram a formação reflexiva em suas salas de aula; construir junto aos professores as estratégias metodológicas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais em estudantes do ensino médio.

Por fim, ocorreu a categorização ou tratamento dos resultados, as informações foram aproximadas ou agrupadas em grandes categorias, tendo como referência as das bases teóricas utilizadas e as unidades de análises para gerar um padrão de informações, o que subsidia o processo científico. E, a partir das categorias definidas, estas foram confrontadas com o aporte teórico e daí interpretadas, analisadas e discutidas.

Em conformidade com Bardin (2016), utilizamos também Minayo (2014), que aborda a análise de conteúdo como método relevante utilizado em pesquisas de saúde e social, pois possibilita aos pesquisadores a compreensão e entendimento dos significados existentes no contexto das falas, sentenças e palavras como critérios de objetividade e cientificidade na produção de informações.

Para Minayo (2014), o material qualitativo deve superar uma análise positivista e linear não mais dos dados, mas das informações e fenômeno, tornando um desafio realizar a união das descrições ou opções metodológicas com a análise do campo e objeto de trabalho, propondo-se assim três arranjos de superação dessas dificuldades: a análise de conteúdo, a análise de discurso e a análise hermenêuticodialética. A análise do discurso provoca a articulação entre três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, em que o significado das palavras e informações absolidas possuem sentidos historicamente construídos e necessitam de compreender sobre estes a partir do entendimento das relações contextuais nos quais o fenômeno estudado insere-se.

Já a análise hermenêuticodialética propõe uma articulação de subjetivação do objeto e objetivação do sujeito, resultantes de uma relação quantitativa/qualitativa, havendo um equilíbrio entre a quantidade e a quantidade das informações, fornecendo as bases para a compreensão do sentido da comunicação, por meio da intersubjetividade.

No desenrolar do estudo pontuamos que as informações foram tratadas embasadas na análise de conteúdo. Minayo (2014) propõe, dentro da análise de conteúdo, a triangulação de informações, partindo da construção de coletiva em grupo híbrido quanto às áreas de conhecimento, constituinte de significativos dados/ informações sociais. E, devido as suas estruturas apresentam-se de maneira complexa e constituídos de incalculáveis interações e trocas de saberes, sendo necessário diferentes olhares e suportes teóricos para a apreciação.

Possibilitou também nossa percepção frente à tese de que ao favorecer uma formação reflexiva a professores do ensino médio de uma escola estadual do Piauí, com o entendimento, reconhecimento e desenvolvimento de competências socioemocionais em si e no outro, o professor pode ser mobilizado a adotar estratégias pedagógicas em sala de aula, potencializando o desenvolvimento de competências socioemocionais básicas nos estudantes de ensino médio.

The top corners of the page are decorated with stylized floral and abstract shapes. The top-left corner features a light green shape with black dots and a pink shape with a black outline. The top-right corner features a yellow flower with black crosses, a green leaf, and a pink shape.

Capítulo II

QUANDO O ENSINO MÉDIO FOI FOCO: ESCOLA, BNCC E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS



A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. (Freire, 2013)

Neste capítulo discorreremos as áreas das competências socioemocionais, da escola e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direcionada ao Ensino Médio e o desenvolvimento das primeiras em âmbito escolar, com eixos teóricos que possibilitam um maior entendimento e uma percepção crítica desta temática na atualidade. Primeiramente temos a educação e a instituição escolar, enquanto instâncias que auxiliam na emancipação do sujeito de sua condição natural em alguns momentos de forma organizada e sistematizada e que favorecem o acesso a bens culturais, dentre eles a ciência.

Pontuamos a escola enquanto espaço físico e subjetivo de troca de experiências e representação de um recorte sociocultural que, para além de aspectos cognitivos, está submerso em aspectos socioemocionais de todos os sujeitos que a compõe. Assumindo a função também de mobilização de um conhecimento de mundo mais complexo com suas variáveis, aspirando a um desenvolvimento integral dos alunos.

Discutimos sobre resgate da construção das políticas públicas nacionais em educação desde a redemocratização do Brasil, representada pela Constituição Federal de 1988, com referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, até a instauração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, em caráter de lei direcionada ao Ensino Médio, acentuando os embates ocorridos ao longo de sua construção, críticas, bem como limitações que dificultam sua operacionalização frente à realidade educacional.

Para a última etapa da educação básica brasileira, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o Ensino Médio, enfatizamos o desenvolvimento de competências socioemocionais e fomento do protagonismo do aluno, pontuando desde conceitos até 2018, como preconiza a BNCC destinada ao Ensino Médio.

Para finalizar, apresentaremos fundamentos teóricos que discorrem sobre competências socioemocionais vinculados à inteligência emocional e habilidades emocionais, correlacionando com o desenvolvimento humano e o processo educacional. Pontuamos que, por mais que houvesse sido negligenciado pela psicologia e áreas afins por longos anos, tais constructos integram os processos básicos da psicologia, sendo os mesmos um dos principais objetos de estudo daquela ciência no tocante à adaptabilidade do sujeito de maneira salutar em seu contexto.

Finalizamos com percepções teóricas que afirmam que, ao propormos e apresentarmos tais constructos no ambiente e dinâmica escolar, mesmo parecendo desafiador, podemos ter resultados que reverberam positivamente no desenvolvimento emocional, cognitivo e social do aluno por existir uma interrelação e dependência entre essas variáveis.

2.1. Educação e a instituição escola: do conhecimento científico à sua função social

Compreender Educação como ciência é entendê-la como estrutura formada e formadora por pesquisa, prática como elemento que pode consolidar de novas ciências em diversos ambientes. É entendê-la como recurso com capacidade de apropriação, mobilização, transmissão e construção de conhecimentos, e pela apreensão de bens culturais, conseqüente distanciamento do sujeito de seu estado natural.

De fato, o mundo humano não é dado ao indivíduo, frente a problemas que emergem no intuito de satisfazer suas necessidades, ele busca recriar-se e modificar o mundo natural para satisfazer suas necessidades, pela força de trabalho e aquisição e construção de novos conhecimentos, com aprimoramento de funções psicológicas superiores e, paulatinamente, tornando-se homem na condição de se desenvolver constantemente a si e ao contexto - *Homenização*⁷. (Edit; Duarte, 2007).

Doravante, no desenvolvimento, o homem apresenta-se em um processo de acúmulo de experiências humanas, reunidas nos objetos e bens construídos culturalmente ao longo de sua historicidade. Uma vez havendo apropriação de instrumentos/objetos culturais, há o impulsionamento ao desenvolvimento de qualidades humanas.

O processo de desenvolver atividades efetivas com o objeto a ser apreendido a partir de manipulação, exploração e reconstrução de maneira contextualizada pode ser considerado como movimento extensivo à apropriação de conhecimento científico vinculado a processos educativos e sequenciais, a princípio, independente do ambiente que o evento ocorre. De tal modo que a educação, assim como a força de trabalho, é um dos processos que emancipa o sujeito “homem” de sua condição natural.

Projetamos nesta linha que a evolução de pensamento que diferencia o homem dos demais animais, é a capacidade que ele tem de modificar o ambiente a partir de sua necessidade, deixando de viver somente em condições naturais, apresentando-se em constante evolução e

⁷ Termo utilizado por Leontiev (1978) ao fazer referência sobre o homem socializado e social, que adquire bens socioculturais e se desenvolve na dialética do contexto com suas necessidades.

aprimoramento do movimento dialético do sujeito com o contexto e suas necessidades (Edit, Duarte, 2007).

Não negando o substrato biológico que nós da raça humana possuímos, externamos que aspectos como cultura, contexto e relação social são direcionadores do desenvolvimento humano à condição social, na máxima: o sujeito modifica o contexto, e este, por sua vez, transforma o sujeito. E neste movimento dialético ocorre o desenvolvimento cognitivo a partir de suas funções psicológicas superiores, diferenciando o sujeito dos animais considerados irracionais.

Vygotsky (1998) expõe que o estudo do desenvolvimento do sujeito e de qualquer de seus processos psicológicos básicos (percepção, sensação; atenção; pensamento e linguagem; motivação; emoção; memória; aprendizagem e inteligência) desencadeia os processos educativos. Entender tal comportamento ou funções requer um estudo sobre desenvolvimento, origem e evolução, com a congruência de que assim como o homem e a matéria (objeto) se confrontam dialeticamente e se modificam, o homem e a sociedade também se relacionam e se modificam em confluência constante.

Os processos e funções psicológicas superiores são ampliados em contato com o outro. Vygotsky (1998) aponta-nos que há fatores biológicos e socioculturais que possuem importância e implicações no formar o sujeito, contudo sem negar as questões biológicas, ao destacar que ambos se vinculam em relação complexa de interação mútua, porém a dominância da cultura é um determinante para a evolução.

Saviani (2007) pontua que trabalho e educação são atividades eminentemente humanas, discorrendo que nos primórdios a origem da relação trabalho e educação era indissociável, considerando tais atributos como sendo unicamente humanos, ou seja, identitários desses:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (Saviani, 2007, p.157).

Perante a relação homem, trabalho, educação e desenvolvimento, averiguamos a partir de Saviani (2007) e Vygotsky (1998), que homens notificam seus contextos para satisfazer suas

necessidades, apropriando-se coletivamente do “novo construído”, ou seja, bem cultural. Sendo neste processo educativo, que o sujeito explora bens culturais e transmitem os ensinamentos às novas gerações para se apropriarem do mesmo, readequou-o às novas demandas.

A educação, nessa realidade, é marcada como constructo que possibilita a maior apropriação de conhecimentos para melhor adequação ao contexto e constante evolução, sendo vinculada à vida ou necessidade de criar condições para adequar-se a ela, semeando o aprendizado aos mais novos.

Dentro de uma linha, com a necessidade de produção e evolução da humanidade, vai existir uma divisão e força de trabalho, em resposta e como consequência da divisão de classes e advento da propriedade privada. E, mesmo o trabalho estando na essência humana, não o é de posse de proprietário. Mas estes, por necessitarem de produtos e serviço e realizam a exploração dos menos favorecidos ou sem conhecimento. Assim, inicia o movimento de uso da força de trabalho do outro: “daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado pelos escravos” (Saviani, 2007, p.155).

O autor continua apontando-nos que a segregação de atuação de labor e finalidade a quem se serve, impacta diretamente na divisão da educação, emergindo duas formas distintas e separadas: uma voltada para os proprietários e os seus, e outra destinada aos “homens livres”. A primeira destinada a uma educação cognitiva holística, e a segunda com intuito de ensinar o processo do trabalho.

Em decorrência, Leontiev (1978) discorre que em consequência da divisão de classe, a maioria da população só tem acesso às produções culturais dentro de limites miseráveis, impactando no desenvolvimento das faculdades humanas e no personalismo, em que em sociedades estratificadas em classes o acesso a bens produzidos pela humanidade ocorre de forma privada e privilegiada.

Esse contraste social, bem ampliado na atualidade, reflete e é refletido na divisão de classes, havendo uma fragmentação do trabalho, um destinado à produção intelectual, e o outro, caracteriza-se pelo trabalho físico.

A partir de então, a educação, mesmo sendo um atributo puramente humano, separa-se do atributo trabalho em nível de desenvolvimento e ao destinatário dessas funções, mas ainda havendo uma relação íntima com esses dois. O que muda é a quem destina, e como operacionaliza. mas ambos ainda trazem na essência a máxima de apropriação de bens culturais, com a diferenciação dos homens em classes: “a educação também resulta dividida, diferencia-

se, em consequência, a educação à classe dominante daquela a quem tem acesso a classe dominada”. (Saviani, 2007, p. 155, 156).

Paulo Freire (2020) destaca que toda forma de educar é uma ação política, vinculada a uma ideologia, na qual os mais experientes e/ou sociedade e contexto, acreditam em determinadas concepções, assim todo observador (aquele que se dispõe a aprender) constrói uma visão de mundo a partir de seu ponto de vista, sua percepção que, conseqüentemente encontra-se imbricada em sua historicidade e cultura. Sendo o autor a favor de uma educação que ensina as pessoas na sociedade como sujeitos da história, já destacando a necessidade do protagonismo da mesma.

Dessa maneira, para atender as demandas educacionais oriundas da divisão de classes, localiza-se aí a origem da escola, destinada a educar sujeitos oriundos e pertencentes às classes dominantes, por possuírem mais tempo e menos obrigações de trabalho, enquanto aos demais, a educação da maioria continua a incidir com o processo de trabalho (Kujawa; Martins; Patias, 2020).

Freire (2020) parte do pressuposto de que todo conhecimento é inacabado, este se desenvolve continuamente, sempre incorporando novos elementos, e tendo como eixo central a curiosidade e o questionamento, sobretudo, a si mesmo. Dessa maneira, o ser humano é inacabado, é inconcluso, pois a humanidade, história e cultura estão sempre em pleno desenvolvimento e evolução. O sujeito atua no mundo com sua inteligência e sensibilidade, relacionando conhecimentos com o mundo e se humaniza ao participar deste.

Silva e Muraro (2014) consideram que a educação ocorre em contexto social, concordando com Freire(2020) e relatam que há educação fora das sociedades humanas, da mesma maneira que o ser humano não consegue sobreviver sem estar em interação com o meio ou com o outro. Afirmam que o homem é marcado pela natureza e a cultura, de tal forma que o conhecimento possibilita a humanização, pois é com ele que temos a capacidade de entender o mundo enquanto realidade objetiva, a qual independe dele (homem), mas é plausível de ser conhecida, entendida, alterada e construída.

Nesta seara, educação vem a ser um processo fomentador de conhecimento, sendo histórico, atemporal, universal e social. Portanto, passa por um processo até ser consolidado no formato de conhecimento que tangencia a significação educativa. O processo cognitivo, a vivência experienciada, apreensão do que se conhece e o processo de produção, constituindo-se de um movimento dinâmico, cíclico, gnosiológico em que a apropriação do conhecimento ocorre

a partir da leitura de mundo, e que para Paulo Freire vem da curiosidade humana, está sendo todo o alicerce de produção de conhecimento. (Silva; Muraro, 2014).

Neste sentido, os autores lembram que devemos primar por uma consciência crítica entrelaçada por diversos fatores que compõe o conhecimento e a realidade, definindo-os como produtos humanos que se transformam permanentemente a partir de nossa ação sobre o mundo. Constituem um tripé de formação humana em constantes desdobramentos, a cultura, o conhecimento e a história. Estes se retroalimentam e interferem-se em si mesmos continuamente, daí a justificativa que a educação e o processo educacional são imutáveis e atemporais (Freire, 2020).

Doravante, a educação torna-se mais um recurso cultural (bem cultural) com capacidade de provocar em nós, sujeitos pertencentes a uma sociedade, a constituição e elaboração de outros recursos (cognitivos, emocionais, materiais), dando-nos uma condição de humanização, por possibilitar a modificação em nós e em nosso entorno a partir das necessidades e desejos de uma constante evolução do sujeito e do contexto sociocultural em interação.

Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado (2022), entendem que o processo educativo dos sujeitos ocorre nos mais diversificados contextos, para além dos limites da escola. Consentem que, por ser um produto de uma ação social, imbricada às questões políticas, econômicas e culturais, enaltecendo a educação enquanto atributo unicamente humano que nos forma e no qual nós nos formamos, provocando diretamente constante e ritmado desenvolvimento.

Os processos educativos ocorrem em consonância com o universo em que nos encontramos submersos, circundados pelas concepções e crenças de nosso grupo e frente às demandas de trabalho de nossa realidade. Não obstante, saberes e conhecimentos vão se multiplicando e se aperfeiçoando através do ensino e da aprendizagem, considerando os determinantes sócio-históricos, tornando a educação como esfera constante e não linear em nossas vidas.

Julgamos, ancoradas em Vygotsky (1998), que a Educação, enquanto processo social, é a ferramenta mais importante para o sujeito na aquisição de outros e novos bens socioculturais. Portanto, o sujeito se desenvolve e evolui em uma escala exponencial quando cria e recria mais instrumentos capazes de mediar e facilitar a aquisição de (novos) conhecimentos, adequação ao meio e atendimento a suas demandas.

A instituição educativa recebe o nome de *escola* e até chegar à modernidade e contemporaneidade depura-se e torna-se mais complexa em funções, responsabilidades e a quem

destina-se, constituindo-se de uma referência superior a todas as formas de educação. Em um breve relato, Alcoforado (2014) nos aponta que com o avanço da modernidade, houve consequente perda de domínio da igreja sobre a sociedade, estado, economia e política de modo que o Estado assume a:

organização e controle da escola, acreditando ser necessário aproveitar a capacidade humana da educabilidade como forma indispensável para a consolidação de modelos de sociedade que acreditam na superioridade ética da democracia em relação a outras formas de governo e na promoção continuada de desenvolvimento econômico, social e cultural (Alcoforado, 2014, p.66).

Dentro da evolução histórica da escola brasileira, Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado (2022), discorrem que as instituições escolares foram naturalizadas nas sociedades contemporâneas, com destaque para a ampliação de suas atribuições, para além da apropriação de conhecimentos cognitivos, mencionam sua função social, bem como sua relevância no processo de formação dos indivíduos para viverem em sociedade. Uma vez que a escola é a instituição que organiza teleologicamente conteúdos e processos pelos quais estudantes se inserem, tendo como diretrizes normativas específicas fases e conteúdo, e estas por suas vezes são elaboradas frente a exigências sociais.

A escola exerce uma função de auxiliar na formação de padrões coletivos de agir e de conviver, visando a construção e transmissão das tradições culturais, a socialização de novas gerações e formação de sujeitos com identidades pessoais. Na medida em que se reconhece a escola como responsável pela formação da cultura, é preciso pensar no tipo de cultura que a escola está produzindo e, especialmente, quais são as influências dessa cultura na sociedade e vice-versa, qual a influência que a sociedade produz sobre a cultura da escola (Kujawa; Martins; Patias, 2020, p.197).

Com o entendimento comum dos autores considerados nessa proposta textual, corroboramos que a escola possui na maior parte de sua estrutura dinâmica e determinantes de formação devendo transcender o cognitivo. Contudo, por limitações encontradas por toda comunidade que a compõe, incluindo, muitas vezes, a atividade mecânica na qual o professor dificulta a ampliação do proposto formativo de desenvolvimento ampliado à condição integral do aluno.

A escola deve na atualidade, desenvolver estruturas não só para transmitir conhecimentos, mas também ser ativa na mobilização de como compreender e inferir no tipo de sociedade que vivencia e como construí-la para o progresso educacional, criando relações e preparando base para lidar com as contradições da sociedade, suas diferenças e conflitos. No entanto, o ensino no Brasil, embora regido por ideais democráticos, ainda deixa em evidência

muitos aspectos da educação de 1930 e 1940, diferenciada, restrita e desigual (Kujawa; Martins; Patias, 2020).

Colaboramos com o proposto “[...] que pensemos na escola como espaço de criação, no qual inúmeras possibilidades de saberes e propostas são organizadas para os meninos e meninas que nela ingressam” (Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado, 2022, p.04). Contudo, tal medida é imperativa às instituições educativas no propósito de estabelecimento de novas diretrizes à escola, bem como revisão de objetivos e entendimentos acerca do que esperar do desenvolvimento formativo do aluno concludente da educação básica.

Saviani (2007) nos provoca ao discorrer que o nível de desenvolvimento de um país é medido e avaliado pelo investimento que ele propicia à educação, uma vez que a educação é uma das ferramentas que mobiliza o sujeito a se distanciar de seu estado natural. De fato, ao ter acesso à maior quantidade de bens culturais por seu contexto produzido. E, ter a capacidade de mobilizar esse mesmo contexto a partir de suas necessidades, E, com isso, se desenvolver também.

Dessa maneira, a escola deve ser entendida como instituição socializadora que se transforma à medida que a sociedade se desenvolve com capacidade de organizar saberes de forma sequencial e lógica, a considerar sua clientela, intuindo potencializá-los para o futuro enquanto trabalhadores e cidadãos. Ou seja, a escola ainda favorece a possibilidade e desenvolvimento de sujeitos que são simultaneamente agentes de transformação e de produção cultural, com preparação ativa, para construção de novos saberes com “envolvimento responsável” num contexto social ativo independente da função a exercer (Alcoforado, 2014, p.66).

A escola, reconhecida por favorecer uma educação institucionalizada, existente em práticas sociais desenvolvidas, responde às necessidades econômicas e sociais do contexto em que se encontra inserida. Numa perspectiva social, a escola apresenta-se como espaço cultural partilhado, onde ocorrem ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social, sendo necessário considerar diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais dos estudantes e comunidade escolar (Libâneo, 2012).

Guzzo, Moreira, Mezzalira (2016) e Guzzo (2007), em uma reflexão sobre escola, numa perspectiva crítica que vê o homem enquanto sujeito não fragmentado e que todas as nuances por ele experienciadas inferem diretamente em seu processo de desenvolvimento. Entendem a escola enquanto instituição formal, capaz de promover em seus espaços, condições

de apropriações culturais e desenvolvimento humano a seus alunos, preparando-os para administrar situações e demandas sociais cotidianas, ampliando potencialidades cognitivas, competências sociais e emocionais que os possibilite viver de maneira saudável e equilibrada em contexto real.

Vygotsky (1998) destaca que a instituição educativa deve ser percebida como ambiente de interações e de representações sociais, com trocas e construção de experiências, necessitando de professores que assumam funções de mediadores para elaboração de conhecimentos, considerando a realidade e validação de conhecimentos prévios de todos. E alerta, ainda, que as interações sociais e as trocas realizadas entre pares no ambiente escolar potencializam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com maior progresso, mas ainda nas interfases socioemocionais e culturais, favorecendo um maior desenvolvimento integral de todos que compõem o espaço.

Gather-Thurler (2002) parte da suposição no ambiente escolar de que todos os atores educacionais são responsáveis, não só pelo processo e resultado do estudante, mas também pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional, e que suas ações pedagógicas têm no mínimo impacto em duas direções. A primeira, no aluno e seu processo de formação e apropriação de conhecimentos e cultura. A segunda, no próprio professor, sobretudo se suas ações pedagógicas forem refletidas, repensadas e inovadas de maneira coletiva e colaborativa junto aos demais autores educacionais, promovendo com isso o desenvolvimento profissional do professor.

Na Psicologia, Bock (2019) afirma que os processos e mazelas sociais tangenciam significativamente os processos educacionais, e que para se valorar a educação, em específico a escolar, as instituições precisam entender o chão que as constitui, fazem além de considerar toda a estrutura socioeconômica que as circunda. Com esta premissa, a autora acredita que as escolas, e em específico os professores, considerados como linha de frente da educação escolar, precisam conhecer e reconhecer o contexto social no qual os estudantes estão inseridos para propor instrumentos adequados para o melhoramento dos processos educativos dos estudantes e socialização do conhecimento.

[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade. O termo “socialidade” está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espaço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e psicologia. (Miranda, 2005, p. 641)

Seguindo este raciocínio, Scoz (2009) e Lisboa (2023) enaltecem que a escola é um espaço de relações em que os sujeitos estabelecem interações com seus pares e que suas interrelações, mobilizam constantes situações em que se aprende e que se ensina, fazendo-se presente as ações individuais e contextuais específicas. Enquanto espaço social a escola partilha saberes construídos pela humanidade, definidos como bens culturais, intervindo diretamente na formação e emancipação humana de seu estado natural.

Essa troca de saberes, continua o autor, possibilita a superação de engessados conceitos de aquisição de saber, superando dicotomias existentes e tornando-nos perceptivo o elo teórico-prático, afetivo-cognitivo, sociedade, coletivo e indivíduo, com mobilização de treinamento de aspectos socioemocionais - que só fazem evidenciar a naturalização, a psicologização e a patologização dos fenômenos escolares.

O processo educativo, nesse aspecto, deve ser percebido como uma díade: ensinar é aprender na ação humana, que envolve os estudantes como sujeitos nesse processo. De tal maneira que aquilo que foi apreendido, só será válido ao ensino quando o estudante se tornar capaz de recriar o que aprendeu, deflagrando a curiosidade crescente em produzir novos conhecimentos de maneira crítica e autônoma, mobilizando seu microcontexto, modificando a si e ao seu meio constantemente (Freire, 2020).

Mesmo com o entendimento de que o sistema escolar atual passou por significativas modificações ao longo dos anos, encontra-se muito vinculado a um sistema proposto no século passado: “a geração atual necessita muito mais da vivência de novas experiências para compreender os papéis e os valores, ou seja, é preciso incluir os alunos no processo de construção e vivência dos valores e não somente na transmissão” (Kujawa; Martins; Patias, 2020, p.196).

Incidimos na relevância se pensarmos nos espaços e práticas escolares, com foco na aprendizagem, desenvolvimento, formação, promoção do aluno no estudante, movimentos reflexivos, cognitivos e emocionais na direção de encorajá-los na escrita e reescrita do transcurso de suas vidas, fazendo-os perceber o quão são capazes de serem protagonistas de suas vidas, e partícipes de uma inclusão efetiva na sociedade e aquisição da cidadania.

É nesse paradigma, na atualidade, que destacamos os espaços formativos como propulsores de autonomia crítica, teleológica no estudante, ao desenvolver habilidades e qualidades que favoreçam destaques de conhecimento, área ou situações específicas. Na

concepção de Goulart (2017, p. 49) “a força do protagonismo na/da escola depende e influencia sua forma e organização, nos seus tempos e espaços, na gestão e no currículo.

Isso ocorre pelo fato de o termo protagonismo do aluno estar diretamente vinculado à preparação deste para a cidadania, oportunizando o seu desenvolvimento pessoal para ingressar e prosperar no mundo do trabalho. Fomentar seu protagonismo é entender como são construídas suas relações, a partir de uma construção coletiva, respeitando e atendendo à individualidade de cada sujeito em sua historicidade.

Nesse caso, é necessário haver diálogo interativo e constante entre protagonismo e educação. No qual as instituições educativas oportunizem reflexões, espaços de troca e metodologias diferenciadas, bem como práticas pedagógicas alicerçadas na pedagogia ativa, conduzindo o aluno ao centro do processo educativo, com reconstrução de sua identidade pessoal e social eficaz.

Nesta mobilização, o professor, enquanto linha de frente do sistema escolar como um todo, é o orientador que medeia as relações vividas nesse ambiente, no tear das relações e suas interlocuções com o mundo maior, fomentando a curiosidade e a criatividade (atributos unicamente humanos) com ferramentas e metodologias diversas que instiguem no estudante o despertar da consciência e a ampliação das mesmas, ajudando os alunos no manuseio de inúmeras adversidades surgidas no percurso (Pasquali, 2017).

No entanto, autores socioculturais (Bock, 2020; Guzzo, 2007; Libâneo, 2012) destacam que, quanto maior a segregação social e suas desigualdades na perspectiva econômica, política e cultural, maior o impacto dessas desigualdades no interior das escolas, cujas sequelas desembocam no desenvolvimento do aluno. No senso comum, uma patologização das desigualdades sociais, nas quais o aluno e suas condições são culpabilizados pelo seu insucesso ou fracasso escolar, bem como sua vida posterior à escola.

Esta culpabilização estende-se ainda a professores e suas formações, por existir um despreparo ou preparo incipiente de professores e da escola como um todo no entendimento da realidade social de seus alunos, o que gera uma barreira para a viabilização de estratégias pedagógicas para o enfrentamento de tais demandas, verdadeiros hiatos educacionais.

Com impacto negativo frente à mobilização institucional, o não desenvolvimento e formação do aluno, com conseqüente repetição de padrões ampliando ainda mais as desigualdades sociais e educacionais reverberadas na evasão escolar, no avanço educacional,

abandono da vida escolar pelos alunos. (Bock, 2020; Guzzo *et al*, 2010; Guzzo, 2007; Libâneo, 2012).

Paralelo a isso, a atual configuração de sociedade assume um caráter imediatista, em que a tecnologia, os recursos tecnológicos e o acesso aos mesmos crescem desenfreadamente, em que há significativa valorização à formação para o mercado de trabalho, muitas vezes, no histórico de evolução deixando em segundo plano questões socioemocionais. Sem entender como isso ainda pode acontecer em pleno século XXI, no qual estamos inseridos em uma era, cuja informação e o acesso a elas são rápidos e instantâneos, e muitas vezes a escola sufoca, não respeita esses alunos para que sejam donos da sua própria história.

Admitimos assim, limitações existentes na escola no promover aprendizagens que respondam aos desafios da sociedade do conhecimento, com dificuldade de administrar as diferenças individuais do aluno, ou enveredar maciçamente em competências técnicas cognitivas. Ou seja, contratempos nas dimensões físicas e dinâmicas que refletem nos alunos frente ao sucesso.

A partir daí torna-se proeminente entendermos como a educação e as instituições estão alicerçadas em políticas públicas e sua efetividade. Além de o entendimento acerca da Base Comum Curricular, implantada na Educação Básica em 2017 para o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, enquanto força de lei, que direciona o cenário atual, avaliando os impactos delas para o sistema educacional nacional vigente.

2.2. Competências socioemocionais

As competências e habilidades socioemocionais são conceitos construídos e modificados a partir da década de 60, procedente de estudos e pesquisas vinculadas às áreas de Administração e Economia, Educação e Psicologia, de maneira interrelacionadas e direcionadas ao comportamento eficiente. Duarte e Araujo (2022) comentam que estudos de 1979 vinculados à psicologia diferencial já atrela as habilidades e competências socioemocionais à capacidade de regulação de personalidade, motivação e emoções, diferenciando-as de atributos cognitivos.

Por mais tênue que seja a diferenciação entre competência e habilidades, Duarte (2022) realiza um estudo com este foco, explicando inicialmente qual debate já gerou tal entendimento frente a várias ciências do conhecimento. De toda forma, o termo competência, continua o autor, possui uma divergência de significados, com pluralidade de concepções, com

dificuldade de consenso entre as mesmas nos períodos que antecederam o moderno e pós-moderno.

Na construção histórica deste conceito, entendimentos como: experiências oriundas das vivências dos sujeitos que os permitem resolver problemas em seus ambientes de trabalho, ou; atributos que fazem com que a pessoa atenda as demandas organizacionais no ser competente, ou ainda; ou desempenhar de maneira hábil uma função, foram o que nortearam a discussão dessa terminologia até os anos de 1990.

A partir dos anos de 90, frente a discussões e aspectos socioeducacionais, estudiosos da Psicologia, Administração e Educação se apropriam dessa temática e discriminam que competência é a capacidade do sujeito decidir de maneira satisfatória a situações específicas e apropriadas às necessidades do momento considerando o julgamento de valores, autoconfiança, possibilidade de assumir riscos e aprender com a experiência.

Ampliando para o século XXI que somado a isso valida ainda saberes, práticas, conhecimentos, valores, habilidades e atitudes como constituintes de um sujeito holístico. Nesta seara, a habilidade é mais uma categoria pertencente possuidora de conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências, estando associadas à capacidade de identificação, interpretação e associação ou entendimento (Duarte, 2022).

Durante muito tempo, o campo das emoções e das competências socioemocionais (CSE) foi negligenciadas tanto pela psicologia como por áreas afins, e ainda os conceitos percebidos como processos separados e independentes. Não obstante, a proposta de educação das emoções vem ganhando espaço nas discussões, com o entendimento de que enquanto ser integral competências socioemocionais e cognitivas encontram-se interligadas no processo de desenvolvimento, do sujeito nos aspectos físico, intelectual, social e emocional (Bonfante, 2019).

Dessa maneira, a variável competência socioemocional, da qual as emoções e a inteligência emocional são guias, sempre foi alvo de estudos, ganhando muita ênfase nas ciências exatas direcionadas ao rendimento de funções e produtividade, principalmente nas áreas e setores de recursos humanos. Apesar disso, as intensas mudanças e transformações sociais, econômicas e políticas exigem das ciências maior engajamento na criação de ferramentas e estruturas de adequação e ajustamentos dos sujeitos.

Outrossim, as competências socioemocionais ganham ênfase em pesquisa que tangenciam o desenvolvimento humano em diversas áreas para salutar ajustamentos dos mesmos. Bonfane (2019) destaca que com a apropriação teleológica das CSE, os sujeitos tornam-se aptos

para administrar e autorregular faculdades envolvidas pela inteligência emocional, com a possibilidade de aperfeiçoamento de autoconfiança, manejo das emoções, controle de impulsos, ampliação de comportamento empático, de maneira eficaz, adequada e saudável, e por conseguinte, considerável melhora em seu desenvolvimento cognitivo, mental e social.

Os sentidos e significados atribuídos ao termo competência e sua natureza levam-nos a um entendimento amplo de discussão acerca do que vem a ser e caracteriza a competência. Contudo, por mais que a fisiologia, a psicologia e a educação já pontuavam tal entendimento há muito tempo, só mais recentemente vem ganhando forças de pesquisa em cenário nacional no que tangencia sua implicação nos processos educativos de maneira direta.

De forma que CSE pode ser compreendida por vários conceitos que envolvem habilidades, inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional, sendo um constructo complexo e atribuído à personalidade, que favorece a mobilização de diversos recursos e estratégias psico-socioeducacionais no desenrolar de situações-problemas, tornando-se com isso, mais amplo do que o termo capacidade (Marin et al, 2017; Atkinson, Hilgard, 2022).

A competência socioemocional se refere a capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação. Uma pessoa socialmente competente é capaz de avaliar e identificar a habilidade mais apropriada no desempenho de uma situação cotidiana (Marin et al, p.99)

Os autores ampliam nosso entendimento ao exemplificar que um sujeito com as CSE desenvolvidas ou socialmente competentes, possui condições de enfrentamento e articulação para praticar atitudes socioemocionais apreendidas. De tal forma que o bem-estar e os reguladores emocionais estão vinculados às CSE, estas por sua vez são formadas por habilidades sociais, aprendizagem socioemocional que envolvem comportamentos de autoconsciência, autorregulação, consciência social, tomada de decisão e relacionamento interpessoal.

Efetivamente, a capacidade de agir de maneira efetiva é concebida como constructo intelectual estável e reprodutível num dado campo da vida de cada sujeito. Em contrapartida, uma pessoa competente numa área mobiliza diferentes recursos e estratégias de enfrentamento, necessários à redução de danos oriundos de situações-problemas, num momento específico.

Nessa lógica de elaboração de pensamento, Marin et al (2017) discorrem que competência refere-se a características que envolvem o desenvolvimento integral (formação) do indivíduo, preparando-o para agir de forma crítico-reflexiva nas mais diversas esferas de sua

vida. São estas mobilizações que justificam o fato de as competências socioemocionais serem conduzidas ao centro das discussões no cerne dos currículos escolares, principalmente na elaboração de estratégia de vinculá-las aos currículos escolares no intuito de promover seus desenvolvimentos nos estudantes.

Perrenoud (1999) entende que a definição de competência é um grande desafio nas ciências cognitivas, conceituando-a como sendo a capacidade de agir teleologicamente em situações específicas, utilizando-se de outros atributos humanos para solucionar e equilibrar -se em contexto. O autor pontua a realidade com qual a escola se depara com constância na atualidade:

a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa. (Perrenoud,1999, p.08).

Dando seguimento, as Competências Socioemocionais são concebidas enquanto constructo complexo que engloba habilidades, inteligências emocionais e desenvolvimento socioemocional. Sendo considerados como habilidades não cognitivas organizadas em categorias que envolvem atributos como: atitude, valores, experiências, crenças, qualidades emocionais e sociais, e, traços de personalidades (Duarte, 2022; Marin et al, 2017; Atkinson, Hilgard, 2022).

Estudiosos clássicos sobre competências socioemocionais, como Durlak e Taylor (2011), Goleman (1995) e Mayer e Salovey (1997) já trouxeram que competências socioemocionais estão relacionadas, na atualidade, ao desenvolvimento e ajustamento socioemocional de crianças e adolescentes a seus contextos, fomentando o bem-estar e prazer ao longo da vida.

Dentre os principais constructos imbricados nas CSE, a Inteligência Emocional, enquanto reconhecedor, regulador e mediador das emoções, apresenta com o componente essencial para a aprendizagem socioemocional; a competência social; a competência emocional; as habilidades socioemocionais; habilidades não cognitivas e os reguladores emocionais (Marin, et al 2017).

Discorrem um breve retrocesso que todo esse pensamento inicia quando Binet, em

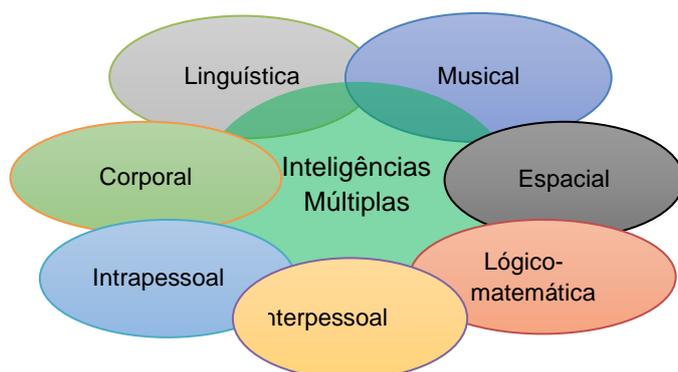
estudos sobre coeficiente de inteligência (QI), questiona o que seria inteligência e o mesmo criando instrumentos de avaliação. O QI é definido como capacidade de processar informações, percepções e compreensão de raciocinar abstratamente em tempos que dominavam conhecimentos vinculados à matemática/aritmética e linguística devido ao destaque que tinham. Então nesse cenário, a competência estava diretamente vinculada às competências cognitivas.

Quando ocorre o rompimento da dicotomia razão e emoção, as emoções passam a ser percebidas como peça primordial na construção de processos cognitivos. Em outras palavras, a máxima que domina: “a razão ou emoção”? recebe um novo arranjo e os estudiosos começam a destacar que não existe sobreposição de razão e emoção. Paradoxalmente. Esses atributos se complementam e desenvolvem várias capacidades no sujeito como bem partilhado por Gardner (1997) ao destacar que a inteligência vai além de conhecimentos lógico-matemáticos e/ou linguísticos.

O autor apresenta as inteligências múltiplas, esclarecendo que o ser humano possui diferentes tipos de inteligências que trabalham em conjunto e se manifestam de variadas maneiras e níveis no ser humano. Defende ainda que inteligência comunga com a capacidade de resolução de problemas, pois acredita que cada um de nós possui uma forma e nível de compreensão diferenciadas acerca de um mesmo fenômeno.

Passa a considerar emoção enquanto atributo significativo para a construção de inteligências e, conseqüentemente, competências que dispõem resolver problemas ou adaptar produtos que são conseqüências em conjunto e comunidade cultural, uma vez que a emoção enquanto constituinte da inteligência facilita na resolução de problemas, ao unificar emoções e funções cognitivas.

Gardner reconhece a inteligência múltipla composta por sete tipos distintos de cognições: linguística, musical, espacial, lógico- matemática, interpessoal, intrapessoal e corporal, como mostra a Figura 6. Ressaltando que a inteligência não é uma coisa, ou algo que está dentro da cabeça, “mas um potencial que faculta ao sujeito o acesso a formas de pensar apropriadas para tipos específicos de conteúdos” (Atkinson; Hilgard, 2022, p.350).

Figura 06: Inteligências múltiplas

Fonte: elaboração da autora. 2024.

A abertura que Gardner possibilita ao apontar outras inteligências para além das cognitivas, durante muito tempo circundando apenas a lógico-matemática e a linguística, provoca na ciência a necessidade de adentrar nessas novas vertentes, e Marin et al (2017) pontua que tal abertura favoreceu o desenvolvimento de estudos que trariam posteriormente o constructo de inteligência emocional como uma falange que requer debruçamento de estudos para melhor entendimento, uma vez que a considera como o fio condutor para o desenvolvimento de todas as outras inteligências múltiplas e humanas.

A inteligência emocional é quem orchestra todas as demais, sendo um constructo que pode ser treinado e desenvolvido em todos nós, o que favorece a regulação e controle das emoções: motivação, tolerância à frustração, controle de impulsos, desenvolvimento de empatia e persistência. De tal sorte que entender e controlar as emoções é um dos aspectos mais importantes para termos uma boa saúde, incluindo a mental, e sucesso na vida (Atkinson e Hilgard, 2022).

Pontuam-nos também, que ao entrar no mérito de inteligência emocional, os autores continuam a discorrer que em estudos empíricos de psicólogos como Peter Salovey; John Mayer e Reuven Bar-On no qual averiguaram que pessoas emocionalmente inteligentes possuem mais vantagens acadêmicas e de desenvoltura social das que não as tem desenvolvida.

Mayer e Salovey (1997) sugerem que a inteligência emocional é constituída por quatro componentes importantes: 1. percepção e expressão das emoções, enquanto capacidade de ler as emoções nos outros sujeitos; 2. habilidade de avaliar e gerar emoções com intuito de pensar e solucionar percalços; 3. Entender as emoções, e por fim; 4. regulação emocional, sendo a capacidade de gerar e regular emoções de maneira saudável e adaptável, sem excessos.

Já Bar-On (2006), reflete os conceitos e a aplicabilidade do impacto da inteligência emocional vinculada à personalidade e da habilidade de automotivação e regulação emocional com manejo de eventos estressores e estado emocional. Estando como um constructo associado às competências socioemocionais, o autor destaca ainda que possibilitar jovens a aprenderem a gerenciar melhor as emoções, como a raiva, por exemplo, pode auxiliar na redução da violência escolar e, que já existem avaliações de programas em inteligência emocional e competências socioemocionais que indicam que pode ser eficazes ensinar alunos o controle da raiva, em resultados satisfatórios (Atkinson e Hilgard, 2022).

As inteligências emocionais também estão vinculadas a vários setores/contextos principalmente aos empresariais e vida profissional. Sendo também uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral, apresentada na percepção e reconhecimento de emoções; facilitação emocional; compreensão e gerenciamento das emoções. De tal maneira que a inteligência emocional emerge de processos psicológicos básicos e é essencial para o desenvolvimento intelectual e social (Marin *et al*, 2017).

Bonfante (2019) articula que inteligência emocional refere-se à capacidade do sujeito de criar motivações de condições em si mesmo para persistir, apesar de o quão dificultoso pareça ser, de controlar impulsos, buscar diferentes maneiras de pensar o problema, adiar satisfações, e ainda administrar a ansiedade. Sugere também a necessidade de criarmos mecanismos para uma Educação Emocional como maneira de auxiliar a todos em soluções, administração e conduta adequadas de tais emoções. Ratificando que assim como as capacidades cognitivas, estas também podem ser ensinadas e aprendidas.

Dell Prette e Dell Prette (2003) defendem que esta é abrangente e se mistura ao conceito de habilidades, somando à noção de adequação do comportamento e às demandas do contexto no qual o indivíduo se encontra. De fato, ao interagir com o meio, o indivíduo necessita de estratégias para se equilibrar, desenvolver e viver, o que promove seu desenvolvimento socioemocional, implicando em outros aspectos como saúde psicológica, aprendizagem, exercício da cidadania, aspectos bioecológicos, e desenvolvimento pessoal.

Isso significa que aspectos socioemocionais dos sujeitos englobam conceitos de: inteligência interpessoal e emocional, competência social, habilidades sociais, sendo resultante da interligação de um sistema relacional do meio social/contexto com cada sujeito, em que cada sujeito os percebe e administra de uma maneira diferenciada, ampliando a capacidade de desenvolvimento socioemocional. (Dell Prette ;Dell Prette, 2003; Vygotsky, 2010).

Piske (2013) acrescenta que se refere às vivências que os indivíduos apresentam em seus contextos, frente a sentidos e emoções, com sentidos e significados sociais, em que cabe à família ou primeiro ciclo social realizar a mediação dessas relações do sujeito com o mundo. O autor completa, afirmando que contextos e grupos organizados, nos quais inclui a escola, tornam-se espaços de promoção de desenvolvimento socioemocional, de crianças e adolescentes e pelas trocas de informações, relação interpessoal e uma série de outros constructos, aprimorando as competências socioemocionais.

Freire (2020), com seus estudos e experiência, já destacava que a pedagogia deveria provocar no estudante o comportamento de assumir-se como sujeito de seus processos e conhecimento, por isso que para ele a pedagogia provoca autonomia. Para o autor provocar o protagonismo/autonomia no estudante, favorece nele o desenvolvimento e fortalecimento de várias inteligências e competências, para além de conhecimentos técnicos científicos.

Ao adentrar às Competências socioemocionais, entendemos a nível didático como um compacto de todos os atributos socioemocionais, a partir do qual o sujeito tem capacidade de se desenvolver, desde que esteja em condições favoráveis a isso. Podem ser compreendidas, ainda enquanto características pessoais que são apresentadas nas formas de sentir, pensar e agir quando nós nos relacionamos conosco mesmo e com os outros nas mais diversificadas situações para estabelecer e atingir objetivos em comum.

Sette e Alves (2021), sobre o desenvolvimento de CSE, discorrem que nas últimas décadas existiu um considerável avanço científico nesta área, podendo as mesmas se manifestarem em forma de pensamento, sentimentos e comportamentos, sendo um conjunto consolidado do ser humano que possibilita sua articulação a novas práticas de conhecimento, valores, atitudes e habilidades fundantes para o mesmo viver de maneira equilibrada e harmônica no contexto que vive.

Consideramos que o sujeito em contexto resulta e é resultante de aspectos biológicos, sociais e ambientais do sujeito, mediante por experiências e aprendizagens informais e formais, provocando uma crescente das CSE no transcurso da vida. Contudo, ao possibilitar um trabalho intencional do desenvolvimento de tais competências socioemocionais, o sujeito pode adquirir autonomia e protagonismo frente às circunstâncias esperadas e inesperadas de seus contextos (Sette e Alves, 2021).

Bonfante (2019) defende que o desenvolvimento de CSE em alunos contribui no desempenho escolar, com possibilidades de redução do risco de evasão e violência escolar, além

do fortalecimento da saúde mental. Entendendo que a escola tem uma função relevante e decisiva na promoção do desenvolvimento de competências socioemocionais. E, ao haver tal provocação dentro de um espaço de representação que é a escola, pode-se favorecer a criação de projetos direcionados à saúde mental com o aprimoramento das CSE, impactando ainda no avanço do desempenho escolar acadêmico, cognitivo e psicossocial dos alunos.

Por isso, a escola não desenvolve competência quando se orienta só à formação de determinadas capacidades, como habilidades ou hábitos, num contexto direcionado ao processo educativo. O agir competente mobiliza os esquemas de ação, mas os constrói, na medida em que não são suficientes para a solução das novas tarefas, questão que significa criatividade. Bonfante (2019) pontua que o desenvolvimento de projetos nas escolas sobre competências socioemocionais favorece um melhoramento da saúde mental dos alunos, dando a eles maior suporte emocional na tomada de decisões e adaptação em situações adversas.

A formação de competências é um processo complexo, que implica em relações diversas entre os diferentes níveis dos recursos necessários para a ação. Uma competência não se aprende e desenvolve por simples imitação ou reprodução, precisa, dentro de diversos recursos e situações que mobilizem, de ações teóricas como orientação.

Goleman (2003) discorre sobre os estudantes que tem gerenciamento do controle emocional, dotado de salutar competências socioemocionais, que conseguem desenvolver e potencializar outras competências como empatia, engajamento, autoestima, flexibilidade com o novo.

Pessoas mais competentes emocionalmente possuem maior tendência para obter resultados escolares, mais tarde, possuem a tendência de desempenharem melhor os diversos papéis da vida, como relação entre família, relação profissional, entre outros (Goleman, 2003, p. 91).

E, por a escola ainda ser um ambiente que o estudante passa significativa parte de seu tempo, é o ambiente propício à formação, desenvolvimento e ampliação de competências socioemocionais, aposta Goleman (2003). Por se tratar de um ambiente plural, de interações e que reverbera dentro de seus muros as demandas sociais, sendo ainda um dos mais significativos e maiores ambientes com agentes de socialização.

Nessas condições, o professor necessitaria de conhecimentos e apoios específicos para fomentar e mediar o desenvolvimento desses construtos, devendo ser capacitado ao entendimento de temas que abordam emoções e seus desenvolvimentos, em crianças, adolescentes e jovens em contexto escolar. Contudo, vários são os obstáculos e resistências do

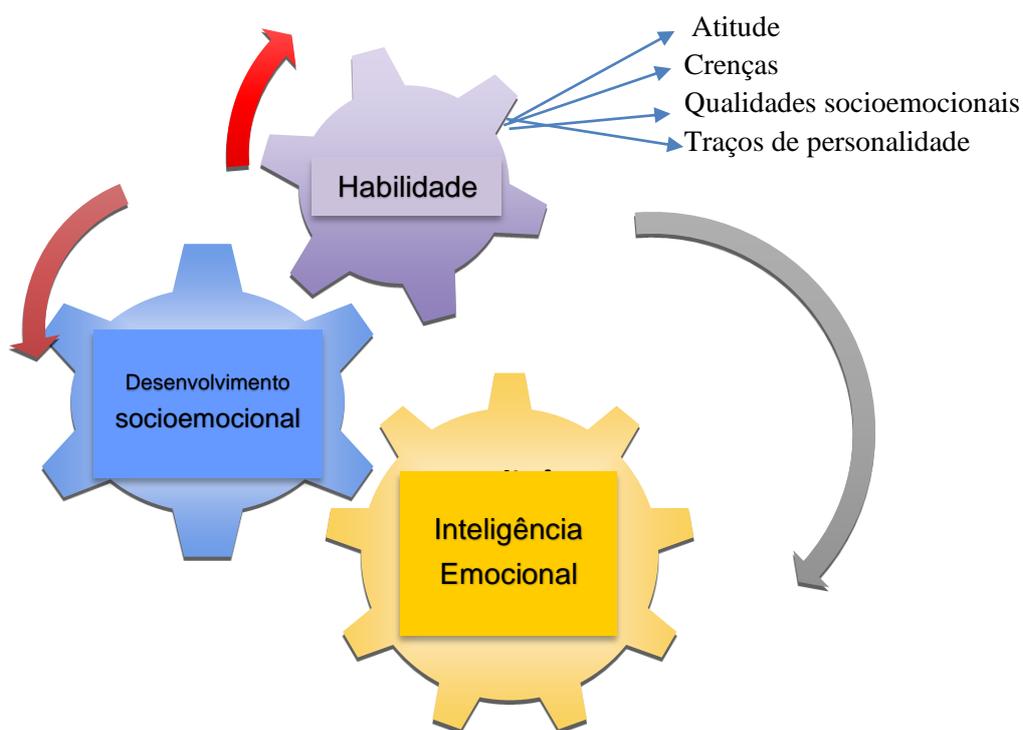
professor no assumir de tal função, principalmente pelo que tangencia a não formação e/ou capacitação adequada para esta temática, frente à realidade em que o mesmo atua.

Professores são promotores de saúde mental, e que ao inserir tanto emoções como competências socioemocionais em projetos escolares facilita a elaboração de entendimentos, reconhecimento e desenvolvimento nos alunos, desde a capacidade de abstração até o respeito das condições emocionais suas e de seus pares. Mas para tanto, aos educadores caberá formações direcionadas a tal temática, uma vez que enfatiza a autora, por muito tempo, tais variáveis foram negligenciadas, Bonfante (2019).

As dificuldades sobre a implementação desse desenvolvimento de competências socioemocionais estariam diretamente associadas à dificuldade que alguns professores podem sentir na abordagem de temas pessoais e subjetivos, considerando que se trata de assuntos de foro familiar e que, em vários casos, servem de gatilhos para o desenvolvimento ou explicitação de sentimentos de ordem pessoal, e não mais profissional. Outro fator a ser considerado é a relevância que deve ser dada com vista à manutenção da qualidade educacional subjacente às emoções (Goleman, 2003, p.45).

Com base na literatura, estamos utilizando o conceito CSE caracterizado como constructo humano composto por habilidades não cognitivas (atitudes, crenças, qualidades socioemocionais, traços de personalidade), desenvolvimento socioemocional e inteligência emocional. Com ênfase à inteligência emocional, enquanto mola motriz das outras duas, no sentido de uma vez era desenvolvida, consegue equilibrar melhor a tríade e potencializar melhor a adaptação do sujeito. Contudo, a inteligência emocional só consegue ser desenvolvida mediante as competências socioemocionais ao contexto, como representado na figura 07, sobre nosso entendimento acerca da composição dessa competência.

Figura 07: Composição de competência socioemocional.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Depois do entendimento de conceitos de competência socioemocional, enquanto constructo que mobiliza habilidades, inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional no sujeito, com intuito de o mesmo ter condições socioemocionais de adaptar-se e administrar condições do meio e nele se desenvolver, a seguir, explanaremos estas competências vinculadas à BNCC, pontuando o entendimento, desenvolvimento e objetivo desta articulação que o MEC propõe desde 2017.

2.3. BNCC, Ensino Médio e o protagonismo do estudante

Iniciamos, pontuando sobre a Declaração de Salamanca, de 1994, que determina a oferta de condições dignas de escolarização para todos, com destaque às minorias étnicas, pessoas com deficiência, crianças em situação de rua, dentre outras. Cabendo aos países consignatários, no como Brasil constitui, iniciar debates dentro de suas realidades no sistema educacional com criação e efetivação de estratégias de redução dessas desigualdades e acesso mais igualitário a todos (Sá, 2010).

Quase quinze anos se passaram, e novamente pontuamos a necessidade de se consolidar ações de promoção do processo educativo aos alunos da educação básica, independentemente de suas condições, no sentido de as instituições escolares adaptarem-se aos seus atores e contextos. Acrescentado, temos uma condição de contemporaneidade que traz a globalização e a exigência de utilização da tecnologia em larga escala como diferencial comparativo ao longo da história da humanidade.

Novas informações geraram novas demandas, novos contextos e novas exigências em todos os âmbitos do viver em sociedade, impactando sobremaneira na mola propulsora maior, a economia, e conseqüentemente, nos demais setores: sociedade, política, educação, cultura, dentre outros, provocando novos cenários profissionais, novos desafios sociais e, por conseguinte, reelaborações de estruturas individuais e institucionais para nos adaptarmos.

Com a implementação de políticas educacionais no final da década de 1990 e início do século XXI, temos a obrigatoriedade da escola para todos; ou programas de erradicação do trabalho infantil e analfabetismo; ou ainda implementações tecnológicas na produção e distribuição de conhecimento, vivenciamos um inchaço e massificação da educação básica, com altos índices de reprovação, evasão e abandono escolar (Castro, 2020).

Para além de conhecer e se apropriar de saberes historicamente formados e transformados, o século XXI suplica por conhecimentos que vão além desses ciclos e se tornem aplicáveis às situações cotidianas que reclamam a intervenção consciente e crítica na realidade, exigindo um novo paradigma para a educação com formatação de ambientes escolares e sujeitos que a compõem.

[...] com base em competências, habilidades, atitudes e valores como referência da organização pedagógica e curricular e em processos avaliativos como instrumento essencial de gestão. Esse novo paradigma, apesar de grande resistência em alguns setores, vai se fortalecendo em diferentes países. Os conteúdos disciplinares passam a servir ao desenvolvimento das competências e habilidades e promovem uma revolução na teoria e na prática pedagógica. (Castro, 2020, p.100).

Na esfera mundial, temos em 1996 o Relatório de Delors, intitulado de Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que principia a discussão acerca da relevância da educação como uma vitória à humanidade, com proposições de culturas de paz, justiça social e liberdade. Enfatiza a educação

enquanto processo contínuo que necessita de espaços eficazes para seu aprimoramento e efetivação, rogando a precisão de fortes políticas públicas neste setor.

Dentre uma série de fatores que implicam o repensar, pontuados pelo Relatório de Delors (1996), destacamos aspectos como: o crescimento econômico que aprofunda as relações e desigualdades sociais, bem como a reflexão acerca da finalidade da educação para efeitos econômicos, ilustrados na Figura 08. Essa discussão também é retomada de maneira acirrada por Libâneo (2012) quando questiona a quem serve a educação, e pontua a escola do acolhimento e a escola do conhecimento.

De toda forma, ao pontuar o desenvolvimento humano atrelado ao desenvolvimento econômico, com uma necessidade de educar para o desenvolvimento, concebendo a educação global como necessária a partir de quatro pilares:

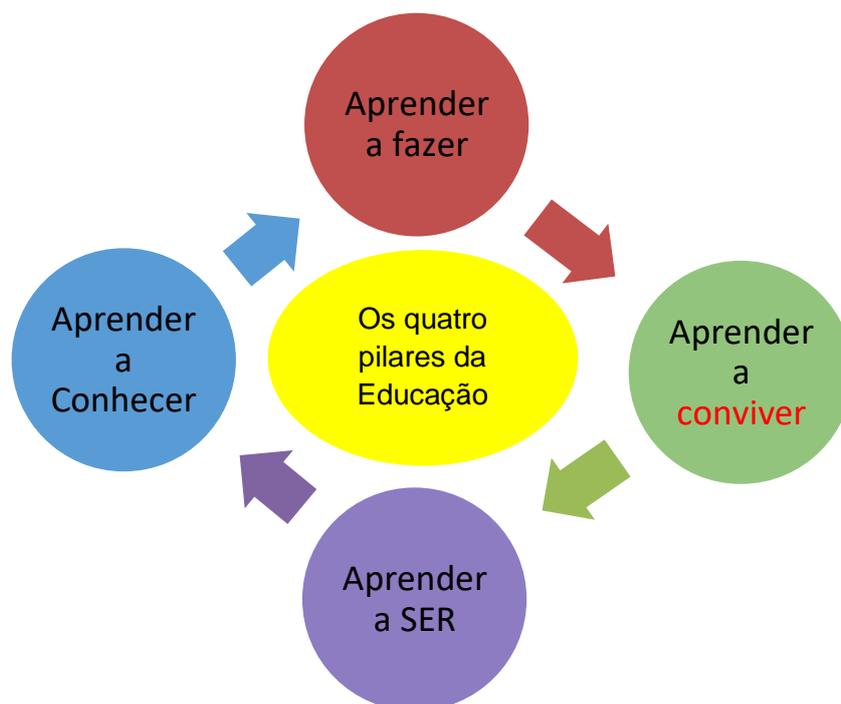
a) *aprender a conhecer*, em que o conhecimento deve ser considerado como uma extensão do meio, tendo a finalidade da vida humana, uma vez que o “conhecer o mundo” é pilar para viver com dignidade com desenvolvimento de comunicação e capacidades profissionais;

b) *aprender a fazer*, esta ligada de maneira estrita à formação profissional, em que a educação também torna-se adaptada à educação ao trabalho futuro, destacando a qualificação e o desenvolvimento de competências (naquele instante definida como competências pessoais);

c) *aprender a viver junto*, aprender a viver com os outros, destacando essa vertente como a mais desafiadora a ser desenvolvida no meio educacional, pois existem variáveis que não estão sob controle da educação/escola, como por exemplo conflitos sociais, violência, pobreza, e outros, mas assim mesmo reafirma a necessidade de uma educação à cultura de paz, e por fim;

d) *aprender a ser*, em que a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

Figura 08: Os Quatro Pilares da Educação do Século XXI.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024

Nas configurações do cenário mundial, ciências como economia, educação, neurociência e psicologia se unem para definir quais atributos de personalidade os sujeitos precisam desenvolver para atender minimamente aos quatro pilares propostos pelo relatório. E o mesmo sinalizou debates e incentivo a políticas públicas educacionais por provocar a emergência de significativas considerações acerca de que tipo de educação se faz necessária, que contextos queremos elaborar e/ou construir, o que de potencialidades requerem um maior aprimoramento por parte do ser humano (Sette, Alves, 2021).

Ou seja, ao considerar o homem em sua integridade, enfatiza ainda a relevância de uma educação plena. E, nessa perspectiva, provoca uma educação que assuma novas missões e funções, com novas exigências que o sistema educativo deverá satisfazer em um mundo caracterizado pela aceleração de mudanças nos setores econômicos, sociais, ambientais, sociais e políticos. Nesse cenário a escola é convocada a se reinventar e organizar-se, Bonfante (2019).

Marin, *et al* (2022) enfatizam que nas esferas internacionais já existem desde 2006 vários países adotando programas para a promoção, desenvolvimento e avaliação socioemocional de estudantes. Tais programas envolvem escolas, professores, alunos e famílias, com o propósito de promover competências intra e interpessoais atreladas às cognitivas nas

categorias de: autoconsciência social e autorregulação, visando aprendizagens socioemocionais desde a educação infantil até a vida profissional.

Pela forma com que as políticas educacionais e leis foram promulgadas no Brasil, mediante a série de interesses concorrentes dos setores, investidores e público alvo, é uma instituição privada quem primeiro elabora um programa de Avaliação de Competências Socioemocionais, atrelando CSE e competências cognitivas na melhoria da qualidade do desenvolvimento acadêmico e formação humana considerando o contexto e as relações sociais, econômicas e políticas do país, o Instituto Ayrton Senna (Sette; Alves 2021).

O fato de uma organização privada possuir uma cadeira representativa do Brasil na UNESCO, e já possuir um histórico de projetos filantrópicos a nível nacional na vertente de promoção à educação, inclusive servindo de modelo a vários estados da nação, facultou à mesma a construção de materiais dentro desta temática. Não nos cabe nesse instante analisar a qualidade do material produzido, discordamos do fato de ser uma instituição privada a orquestrar modelos de ações a serem seguidos pelo setor público, fazendo-nos mais uma vez recordar o questionamento de Libâneo (2012): a quem serve a educação?

O material produzido tinha acesso gratuito e era disponibilizado a quem os procurava. À época, os principais interessados eram Organizações Não Governamentais (ONGs) e Fundações filantrópicas. Com o passar do tempo, algumas instituições formativas foram propagando programas de desenvolvimento de CSE internacionais, sendo muito assumidos por redes privadas de ensino, como por exemplo o Método Friends, que possui toda sua base teórica australiana (Marin, *et al*, 2022)

Percebemos com o exposto que o relatório de Delors impactou sobremaneira nas políticas públicas educacionais nacionais até a atualidade, sem desconsiderar os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1995 à 1997. É relevante pontuar que nesse momento, faremos um salto de quase 30 anos na educação nacional, apresentada e norteada por vários outros marcos e contextos contemporâneos demarcados por interesses globais empresariais, econômicos e políticos. Aportamos em 2014 com o Fórum Internacional de Políticas Públicas trazendo como centralidade às discussões “Educar para competências do século 21”.

A grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação direciona-se ao seu núcleo central: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendizado, ou seja, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos. Em grande medida, reflete os debates da Conferência Mundial de Educação da Unesco, realizada em Jomtien em 1990. Processo esse reforçado com a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE; em

inglês: Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) e o lançamento do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) em 1998, indicando os rumos que a inovação educacional deveria tomar (Castro, 2020, p.99).

Tal Fórum medeia questionamentos que envolvem quesitos do que se quer e pretende para o futuro em termos educacionais, cujos atributos ou potencialidades precisam ser priorizados para que os sujeitos enfrentem e administrem a complexidade dos contextos contemporâneos, ampliados significativamente no século XXI? Para tal certame, o fórum propõe uma abordagem educacional humanista com o reconhecimento de princípios éticos e universais do ser humano (Lisboa, 2021).

Castro (2020), traz significativos marcos legais que se sucederam até a efetivação da BNCC, pontuando que se tratou de uma necessidade exigida internacionalmente com transição para o século XXI à organização pedagógica e curricular em processos avaliativos no cerne da educação e suas instituições, sendo que o documento foi construído a várias mãos e a partir de vários interesses:

[...] os gestores do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed); a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pelo parecer e pela resolução da BNCC; as Comissões de Educação do Congresso Nacional; as entidades representativas do setor de educação, os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos e as entidades do terceiro setor, representativos da sociedade civil; os especialistas em educação; os organismos internacionais; e os especialistas nacionais e internacionais em reformas curriculares. Todos os interlocutores mencionados tiveram papel relevante no processo de revisão e finalização da BNCC, tanto os apoiadores como os opositores da Base. Destaco o apoio imprescindível de alguns: o Consed, a Undime e o CNE, além das importantes contribuições do Movimento pela Base, que representa diversas entidades do terceiro setor envolvidas no debate desde 2013, antes mesmo da aprovação do PNE. (Castro, 2020, p.97-98)

É nessa conjunção de influências no âmbito da internacionalização das políticas educacionais; sob várias críticas e resistência com debates originários da Conferência de Educação para Todos e com finalidade primeira de promover uma estruturação mínima de educação básica a ser seguida em toda nação, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento reconhecido enquanto lei, foi gerada. (Lisboa,2021; Castro, 2020).

A BNCC não é um documento legal perfeito, na verdade, anda muito longe de ser, contudo é profícuo expormos como a mesma foi construída para o entendimento de tantas críticas

e descompasso em torno dela e de sua aplicabilidade. De imediato, destacamos que a necessidade de termos uma base curricular nacional é discutida desde a redemocratização do Brasil com a Constituição Federal de 1988, com intencionalidade de políticas voltadas à concretização do direito social à educação ao discorrer no Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988 Art. 205).

Somente em 1996 que temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Lei 9.394, sendo um primeiro passo de organização e sistematização de políticas públicas em educação no Brasil. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são elaborados e aplicados para o ensino fundamental da 1ª à 5ª séries. E em 1998 da 6ª à 9ª séries também daquele nível de ensino. E, em 2000 para o ensino médio.

Os PCNs vêm como parâmetros ou sugestões de conduta de referências de qualidades a serem seguidas no ensino. Dessa forma, a BNCC, diferente dos PCNs, é uma lei e como tal precisa ser cumprida, e necessariamente municípios, estados e federação tem de cumprir e se adequarem a ela.

De tal forma, que em março de 2010 ocorreu a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE) trazendo para o centro das discussões as demandas de milhares de professores brasileiros a partir de suas realidades educacionais. Estas vêm de construções no âmbito municipal, estadual, regional e, por fim, nacional. Nesse momento, o Plano Nacional de Educação foi elaborado, revelando em seus ideais de meta a criação de uma base educacional comum (Castro, 2020; Lopes, 2019).

Depois disso, tem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 2013, percebida como o cumprimento de um acordo que assegurou a participação da sociedade na reestruturação da educação brasileira. Após série de estudos, debates, seminários e audiências públicas que contaram com a participação dos sistemas de ensino, dos órgãos educacionais e da sociedade civil traz como determinação uma sustentação educacional com regras gerais para a Educação Básica.

Regido por normativas próprias para cada etapa de ensino, com projeções em uma equidade de processos educativos e conteúdos mínimos a serem ensinados aos alunos, considerando a diversidade de aspectos socioculturais nacionais (Brasil, 2013). Oriundos da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Já em 2014, ocorreu a 2ª CONAE (Conferência Nacional de Educação), convocada pela portaria nº 1.410, de 03 de dezembro de 2013. E, é nesta conferência que iniciou um movimento para a concretização de uma base comum, na qual em sua primeira versão existiu uma consulta pública disponível para acesso, discussão e contribuições, e que foi considerado um modelo mais realista de base educacional.

É interessante destacarmos que ainda no governo Dilma Rousseff, em 2015 e 2016, a proposta do documento elaborado em 2014 é novamente estudada e elaborada, considerando muitas das ponderações e sugestões oriundas da consulta pública (Lopes, 2019). Com isso, houve a construção de uma segunda versão de proposição de uma base comum curricular. Esta versão trazia modificações significativas apresentando-se bem melhor do que a primeira versão, pelo fato de ter havido uma consulta pública.

Em 30 de agosto de 2016, com o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, definido por estudiosos como golpe à democracia brasileira, existiu toda uma modificação do grupo do Ministério da Educação que estava envolvido no trabalho de construção e reformulação de uma base comum curricular (Castro, 2020). Neste novo ministério instável em termos de componentes e coordenação, transcorreu a construção de uma terceira versão do documento. Contudo, desconsiderando as contribuições oriundas de consulta pública dos dois primeiros feitos.

Sem consulta pública ou a agentes educacionais em esferas municipais, estaduais, regionais e federais, o governo de Michel Temer lança uma terceira versão e tão logo é encaminhada ao Conselho Nacional de Educação para aprovação e autorização de sua aplicabilidade. E, é a essa terceira versão que recaem maior intensidade de críticas, principalmente pelo fato de não ter havido debate e discussão da mesma.

Ou seja, o governo do então presidente se apropria de uma segunda versão de base comum educacional, a reforma,, desconsiderando sugestões oriundas de professores, conselhos municipais, estaduais e regionais. A BNCC passa por revisões e readequações, na qual somente a terceira versão, com considerações das anteriores, em 2017, é encaminhada pelo MEC ao CNE destinada à Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo a mesma aprovada e homologada, pela Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), com novas sugestões de aprimoramento em audiências públicas realizadas nas regiões brasileiras, havendo participação direta da sociedade.

Ainda em período de construção, em abril de 2018, seguindo a mesma logística da BNCC de 2017, foi instituído o documento da etapa do ensino médio, concluindo a sistematização da BNCC da educação básica pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018).

A aprovação da Lei Nº 13.415/2017 está em consonância com interesses mercadológicos e corrobora com o esvaziamento e a precarização do ensino público. O texto da Lei mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização do Ensino Médio, conferindo-lhe um caráter excludente. A Lei favorece a manutenção dos interesses e das demandas do empresariado, desconsiderando a importância da formação humana integral e os fins formativos da Educação Básica e, assim, ao invés de superar, acirra a dualidade no Ensino Médio, comprometendo a qualidade do ensino público e fortalecendo o ensino privado (Branco, Branco e Zanatta, 2018, p.66).

Os autores adentram afirmando que na construção deste material não foram considerados temas cruciais à educação como: formação adequada e capacitação dos educadores; condições estruturais das escolas e recursos humanos; valorização salarial e condições adequadas de trabalho; políticas públicas que favorecessem o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, fatores que questionam a intenção do Governo Federal ao declarar que foram determinações pautadas na garantia de equidade e qualidade educacional.

Para além do movimento não colaborativo dos órgãos públicos, na construção da BNCC, o governo alia-se a associações educacionais privadas com ou sem fins lucrativos, dentre elas o Instituto Ayrton Senna. Com tal suporte, as instituições direcionaram a escrita do documento, tendo como percepção maior seus interesses, acreditando ser necessário uma relação direta com o mercado de trabalho e empreendedorismo, sendo amplamente considerados e validados pelo MEC (Castro 2020, Lopes, 2019).

Em resumo, desconsiderar o que professores e educadores propunham e o não diálogo, enquanto linha de frente do processo educacional, com demandas reais de suas atuações acirrou as críticas e a resistência à execução da proposta, sendo percebida com viés neoliberal, em que os interesses privados direcionaram o ensino nacional ao caráter mercadológico.

Ampliam criticando que esta manobra governamental possui um caráter neoliberal, com fortalecimento do mesmo, no qual ignorou-se o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes, com mecanismos para defender os interesses do capital, juntamente a grandes corporações nacionais e internacionais, dilatando mais ainda as diferenças entre a escola

pública e a privada, o que precariza ainda mais a Educação pública e aumento das diferenças sociais. (Branco, Branco; Zanatta, 2018).

Dentre outras e significativas críticas, destacamos o caráter conteudista e fragmentado do ensino fundamental; a antecipação da idade máxima de alfabetização; desconsiderando individualidade do aluno, contextos e suas limitações; aspectos subjetivos dados ao Ensino Médio; bem como a exclusão de temáticas sobre identidade de gênero e orientação sexual na idade correta (Michetti, 2020).

De toda forma, a BNCC de 2017 e 2018 são documentos que trazem como ideais a melhoria da qualidade de ensino, abordando aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências socioemocionais e de maneira mais direta ao aluno do Ensino Médio, pensando neste sujeito no pós-escola.

Em suma, a BNCC é o documento oficial, cujo debate não é recente, mas oriundo de uma política educacional do Brasil, proposta já pontuada desde a Constituição Federal de 1988, bem como reforçada as Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996), e que desde 2014 já consta no Plano Nacional de Educação definido pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), mas é somente em 2017 que o Conselho Nacional de Educação aprova, após o encaminhamento feito pelo Ministério da Educação (MEC) no mesmo ano ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Este documento “tem caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais de todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p.07). O documento disserta a necessidade de obrigatoriedade de assegurar o direito à aprendizagem e desenvolvimento de todos em idade escolar (criança, adolescente, jovem, jovem adulto, adulto), como já preconizava o Plano Nacional de Educação.

Assim, a BNCC torna-se o documento que norteia a construção dos currículos de todas as escolas do território nacional, tendo como objetivo maior a formação integral do estudante, com respaldo nos princípios legais e éticos na estruturação de uma sociedade democrática e inclusiva. Dita assim, uma base comum de conteúdos a serem ensinados, construídos e reelaborados a todos os estudantes, sendo essa uma tentativa de equilíbrio e equivalência na qualidade do ensino a ser ofertado em todo território nacional, tendo como base agências internacionais (Brasil, 2018).

Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização

para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (Brasil, 2018, p. 15).

Uma vez que as demandas e mobilizações oriundas das modificações da contemporaneidade atingem a todos os setores da sociedade, com a educação normalizada, não seria diferente. Resgatado esse fator, reavivamos que diante de todas as demandas oriundas desse processo e avanços tecnológicos à construção do conhecimento e desenvolvimento de adequação e (re)elaboração social do sujeito, a BNCC traz a necessidade do desenvolvimento de Competências socioemocionais (CSE) no cerne pedagógico, ou seja, no chão da escola.

Ao definir competências, a BNCC mostra alinhamento com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), ao discorrer que:

a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. [...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p.10).

Nesse documento, as competências são entendidas como mobilizações e construções de conhecimento, sejam conceitos ou procedimentos, juntamente à fomentação de habilidades, tanto cognitivas como socioemocionais, além de provocar o desenvolvimento de atitudes e valores, com intuito de provocar no estudante, estratégias de enfrentamento “às demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.08).

Ou seja, a BNCC preconiza a formação integral do estudante do Ensino Médio, ampliando a percepção quando disserta sobre a necessidade de a escola ser espaço estruturado, pensado e voltado ao desenvolvimento de competências que possibilitem ao sujeito o desenvolvimento de comportamentos resilientes, autorreguladores, mobilizadores de resolução e de desenvolvimento social (Brasil, 2018).

Nesse aspecto, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, com a atualização das

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz consigo propósitos iniciais como o desenvolvimento pleno do estudante, principalmente no que tangencia o protagonismo daquele, em seu exercício da sua cidadania, bem como a qualificação para o trabalho a partir das novas exigências do mundo contemporâneo.

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 16)

No que tange ao ensino médio, a BNCC, desde 2018, disserta que à escola e ao professor também é postulada a missão de promover e desenvolver competências socioemocionais nos alunos no decorrer de sua vida acadêmica no “chão da escola”, com intuito de favorecer uma formação de cidadãos críticos, criativos, participativos, capazes de reconhecer e lidar com suas emoções e conseguir utilizar-se de estratégias psicoemocionais para administrar e solucionar, ou buscar soluções para desafios e problemas que venham a emergir. (Base Nacional Comum Curricular, 2017).

O fato de a BNCC de 2017 trazer a proposição do desenvolvimento de competências socioemocionais no aluno no decorrer das atividades escolares dos estudantes em seu percurso acadêmico, preconiza a relevância da formação de professores na modalidade reflexiva e deste relato. No entanto, a BNCC, mesmo evidenciando as competências e necessidades de implementá-las nos currículos, não traz nem o entendimento da mesma no tocante a competências socioemocionais e nem como aplicá-las em contextos educacionais concomitante aos currículos (Marin, *et al*, 2017). Daí a mediados pela academia, debruçar sobre esta temática com o intuito de viabilizar formas eficazes de execução de uma formação de professores que contemplasse o desenvolvimento e competências socioemocionais para alunos de ensino médio.

Em Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado (2022) destacamos que a formação integral dos sujeitos, sejam estes estudantes ou não, envolve reorganização e estruturação de valores, quesitos físicos, cognitivos e socioemocionais. Além disso, envolve princípios que perpassam a pesquisa, reflexões socioambientais, exigindo a articulação de saberes balizados pelo contexto

sócio-histórico dos mesmos. Dentre outros quesitos que favorecem o estudante do ensino médio, continuamente um desenvolvimento em três dimensões: pessoal, social e profissional, preconizados como formação integral conceituando-a como:

O desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018).

Existem países que adotaram programas para a promoção, desenvolvimento e avaliação socioemocional que implicam escola, professores alunos e família nesse processo, com o propósito de promover o desenvolvimento de competências intra e interpessoais e cognitivas nas categorias de autoconsciência, consciência social, tomada de decisão, relacionamento interpessoal, autorregulação, tudo isso visando uma aprendizagem socioemocional desde a educação infantil até o ensino médio, de acordo com Martin *et al* (2017).

Provocando um novo pensar e fazer contexto educativo, o que inclui estratégias de ensino, avaliação do e no fazer educativo, bem como que além de potencializar o aprendizado promova competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas sociais, com respaldo de princípios científicos e tecnológicos atuais (Brasil, 2018).

Assim, a BNCC obriga a curricularização das competências socioemocionais no cerne do sistema de ensino nacional, sendo uma exigência a ser cumprida. Portanto, as instituições de ensino estão condicionadas a assegurar, com devido foco, a contemplação das competências socioemocionais em seus projetos (político) pedagógicos, alterando com isso toda a estruturação da escola e do processo educativo (Lisboa, 2023).

Ao longo dos estudos de competências socioemocionais, pode-se discriminar mais de 160 tipos ou representações das mesmas. Contudo, destacamos que a BNCC de 2018 elenca apenas dez daquelas a serem desenvolvidas na dinâmica educacional escolar, são elas: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, e, autonomia e responsabilidade. Cujas propostas são a elaboração de programas educacionais destinados ao desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais (Marin *et al*, 2017). Como representamos na figura a seguir.

Figura 09: Competências da BNCC de 2018.



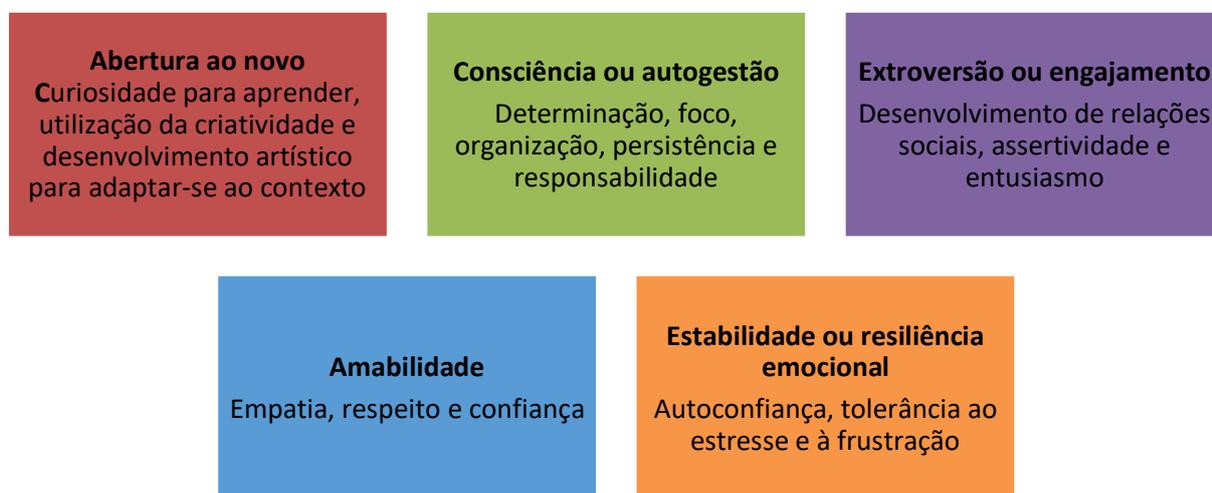
Fonte: Construção da pesquisadora, 2024.

Lisboa (2021) faz uma retrospectiva e descreve-nos que propostas similares de programas já existiam desde 1990 em escolas privadas, mas na perspectiva de autoajuda, embasada numa educação em direitos humanos, projetos de vida e inteligência emocional, e com um novo verniz, foram rebatizados como competências socioemocionais, com o suporte da BNCC e do empresariado da educação, com interesses mercadológicos. Paralelo, há a ampliação das discussões sobre para que e quem a educação assistirá.

Competências socioemocionais são entendidas como um constructo complexo associado a habilidades, inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional, em que as habilidades não cognitivas se organizam em categorias como: atitudes, crenças, qualidades de emoções sociais, traços de personalidade, envolvendo aspectos como autoconhecimento, autocontrole, automotivação, reconhecimento das emoções, habilidades interpessoais, manejo de *stress*, habilidades de adaptação, dentre outras (Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado, 2022).

O material produzido por esta fundação alimenta-se da Teoria do Big Five, de Oliver P. John⁸, que também norteia a BNCC, por propor a divisão das CSE em cinco grandes eixos que mobilizam os traços de personalidade desde a infância e podem ser conectados à escola de acordo com a Figura 10:

Figura 10: Cinco eixos das competências socioemocionais da BNCC de 2018.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Contudo, por mais que a BNCC exija a aplicabilidade de desenvolvimento de competências socioemocionais, para além de cognitivas, o documento não traz uma decisão de conceito coesa a ser adotado. E, como já fora discutido algumas, que ela acredita ser a mais relevantes para atingir o objetivo maior, que é o desenvolvimento integral do aluno, tendo seu protagonismo como culminância.

E, dessa maneira, o que deu aporte a várias instituições e ao próprio MEC no início da operacionalização desta curricularização foi o Instituto Ayrton Senna, que já realizava um programa fundamentado nas instituições por ele assistida. Por isso já detinha de muito material para capacitação profissional e para execução com estudantes, mesmo discordando com este fato, e existindo muitas críticas neste movimento. Foi esse material que embasou toda a construção da base, principalmente ao que tange às CSE. Para a BNCC, a educação é a base de todo processo de desenvolvimento integral do sujeito, tal percepção de educação é concretizada por esse

⁸ Define a personalidade humana como constructo composto por uma rede de traços hierarquizados organizados, com predisposição comportamental de respostas às situações cotidianas. O primeiro nível é formado por dezenas de traços específicos da personalidade, enquanto o segundo nível é constituído por apenas cinco traços amplos: extroversão, socialização, conscienciosidade, neuroticismo e abertura para experiência.

documento em dez competências gerais, que devem ser fomentadas e desenvolvidas em todos os estudantes.

Em estudo aos documentos, destacamos que o mesmo mapeia dez competências socioemocionais (competências gerais), que se subdividem em competências socioemocionais associadas para alavancar o desdobramento do protagonismo estudantil, contudo não as caracteriza e nem tão pouco efetiva o processo de como fomentar o desenvolvimento do sujeito, como apresenta a figura a seguir. (Brasil, 2018).

Figura 11: Competências Socioemocionais de acordo com o Instituto Ayrton Senna, 2016.



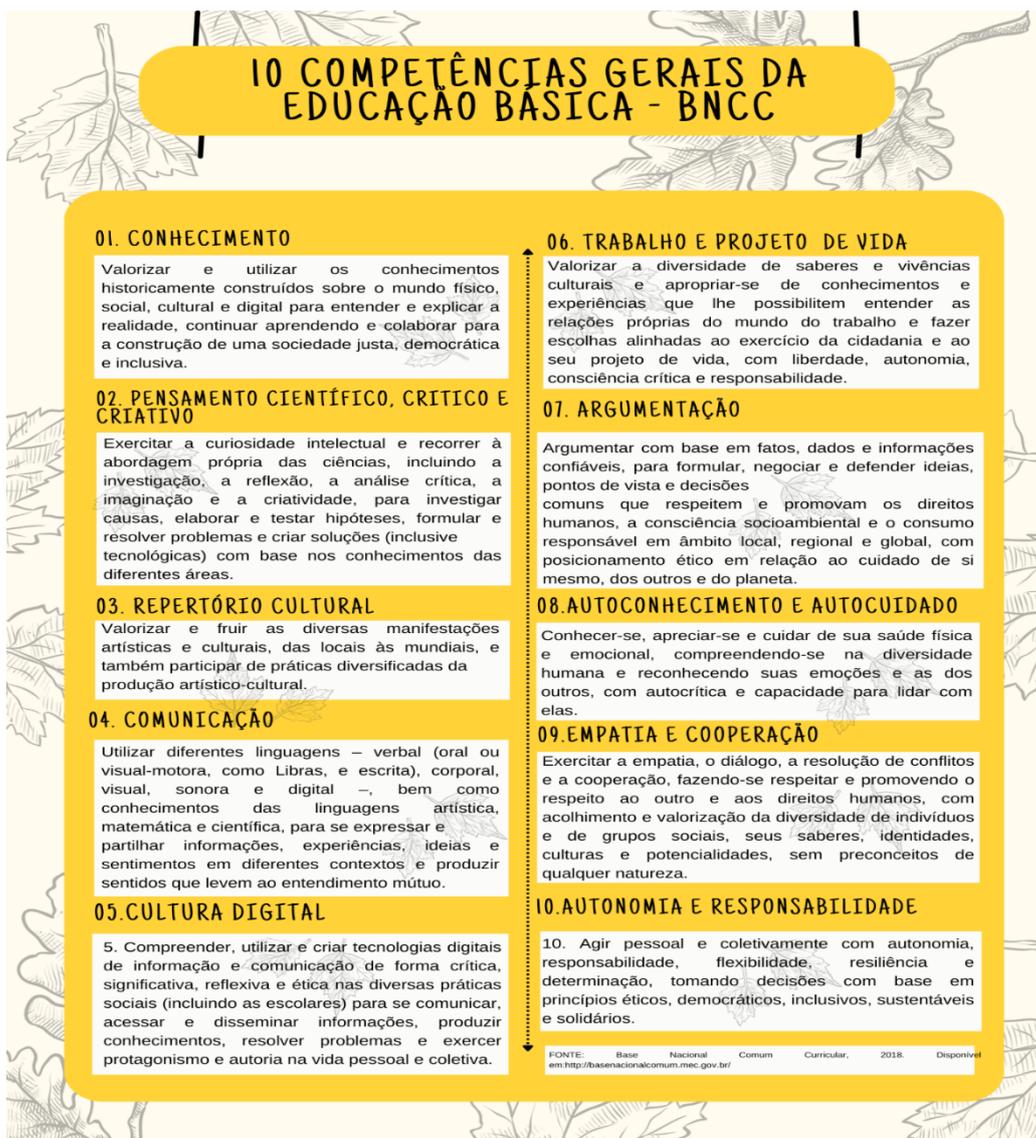
Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2016.

Doravante o desenvolvimento cognitivo que está basicamente relacionado com a capacidade de processar informações para desenvolver no sujeito a capacidade de compreensão em meio à determinada tarefa e ou atividades sociais, já eram contempladas pelas políticas públicas educacionais. O diferencial agora é que os estudos que basearam desde o relatório da UNESCO até a escrita da BNCC e trazem que as competências cognitivas e CSE são essenciais para a formação do aluno e requerem a capacitação do professor. E, que ao serem trabalhadas e desenvolvidas simultaneamente, provocam um alargamento no conjunto de atividades,

habilidades e competências que fomentam diretamente e efetivamente o desenvolvimento humano global (Bonfante, 2021).

Traz ainda em seu texto um rol de 10 competências gerais que devem obrigatoriamente estarem presentes nos currículos escolares: Conhecimento; Pensamento crítico, científico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação e Autonomia e responsabilidade. (Brasil, 2018).

Figura 12: 10 Competências Gerais da Educação Básica de acordo com a BNCC, 2018.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Nesse sentido, viabilizar condições favoráveis em ambiente escolar para o desenvolvimento dessas CSE pode alcançar conceitos como autonomia, curiosidade, respeito, empatia, flexibilidade, interação social saudável, superação. Consequentemente faculta aos estudantes um ambiente harmônico para um aprendizado completo e significativo, podendo ter consequências de impactos em suas atividades da vida diária a longo prazo, uma vez que conduzir em cenário acadêmico as CSE:

De maneira trans e interdisciplinar e tem como foco o reconhecimento do “Eu” no estudante, no qual este tende a conhecer e desenvolver habilidades e competências, reconhecendo suas limitações e possibilidades, além de discutir e refletir a relação do “Eu” com o contexto social trazendo para o centro das discussões demandas e possibilidades sociais e por fim, potencializar no estudante a auto responsabilização do mesmo e seu protagonismo na construção de seu projeto de vida, enaltecendo aspectos os profissionais. Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado (2022, p.14)

Nessas condições, a escola enquanto instituição responsável pelo desenvolvimento global do estudante, frente a suas condições psicossociais, já deveria trazer em suas estratégias de ensino, estratégias voltadas para este fim. De toda forma, a ideia de ambiente escolar ser propício ao desenvolvimento das CSE, como preconiza a BNCC, torna-se muito viável e oportuna, justamente pela troca de saberes, pelo espaço ser uma extensão do contexto social vivenciado pelos alunos e, além de a escola ser ainda palco de várias expressões e construções de alunos, o que garante envolvimento e encorajamento desses autores em suas novas construções.

Isso significa que a formação de competências cognitivas e socioemocionais nos estudantes, orientadas como categoria norteadora dos processos educativos, não exclui outros tipos de recursos e condições sociais, econômicas e políticas que são necessárias para a atividade humana. Ao emergir os enfoques nas categorias de competências enquanto estruturas balizadoras da educação, pretende-se efetivar ou materializar um eixo articulador teoria-prática que possibilite a aplicação e compreensão pelos alunos dos diferentes saberes nos contextos reais, questão que prepara para a vida na vida.

Entretanto, por mais que sejam inegáveis as benesses que poderão ser alcançadas por professores, alunos e comunidade acadêmica/escolar com a implantação de efetivação da BNCC de 2018, Sá, França-Carvalho, Sousa, Alcoforado (2022) lembram que, significativamente salutar, para ser efetivada, necessita haver metodologias de ensino mais dialogadas e reflexivas, pautadas no acolhimento e validação de conhecimentos.

E isso implica considerar as diferenças e vivências dos estudantes, entendendo-os a partir de suas condições sociais, provocando nos mesmos o quão são responsáveis e capazes de se ressignificarem e almejar por condições melhores de vida, fazendo-os perceber o quão são protagonistas de si mesmo.

Para tanto, a maior provocação que fazemos está inegavelmente de o quão os educadores e agentes escolares estão ou são preparados partindo de suas realidades de labor, o chão de suas escolas. Lima (2018), destaca que para os estudantes terem apresentado significativa evolução e melhoria em seus processos educativos, bem como nos relacionamentos inter e intra pessoais, destacando a autonomia nos estudos e tomadas de decisão, foi preciso direcionar o foco de atenção também aos professores e suas formações/capacitações, pois os professores precisavam ter uma postura articuladora e mobilizadora dentro das escolas, atuando tanto com seus pares, como com a equipe gestora.

Prepará-los, portanto, exige um planejamento sistematizado que perpassa o pensamento reflexivo intencional, colaborativo e construtivo, como propõe Schön (2000). Com intuito de possibilitar uma nova estruturação no processo de ensino e aprendizagem, o autor discorre acerca da importância de educar o profissional reflexivo ao provocar a reflexão na ação e contexto, defendendo que problemas práticos do mundo contemporâneo exigem dos profissionais conhecimentos que vão além dos técnicos científicos, muitas vezes oriundos somente de pesquisas científicas.

Ao realizar este destaque, o autor que certificar acerca da necessidade de profissionais, e, neste caso, especificamente, os professores conhecer-na-ação. Todas essas reviravoltas que o sistema educacional e seus autores vivenciam, juntamente com a BNCC e literaturas sobre esta temática apontam a necessidade de refletir a e na ação docente, compreendendo os contextos sociais nos quais estão inseridos, para um melhoramento do processo educativo. E uma das possibilidades que pode contribuir com este movimento é formação reflexiva a professores, consolidando-os como parte ativa da escola e os mobilizando.



Capítulo III



FORMAÇÃO REFLEXIVA: MOBILIZAR CONTEXTOS A PARTIR DA REFLEXÃO NA AÇÃO

*Quem julga saber, e esquece de aprender,
coitado de quem se interessa pouco
(Thiago Iorc)*

O fazer-se professor exige uma postura flexível com o entendimento de que sempre necessitamos aprender. Parafraseando Thiago Iorc, não cabe à profissão professor interessar-se pouco pelo conhecimento e aprimoramento de suas ações frente ao objetivo de mobilizar o processo de aprendizagem no contexto inserido.

Em consonância no pensar, fazer e aprimorar práticas docentes, neste capítulo temos a explanação de conceitos e práticas que permeiam a formação reflexiva, no tocante ao professorado; desafios constantes que enfrentam em seu ser profissional, e; as consequências da prática pensada frente às práticas pedagógicas de professores de uma maneira eficaz no auxílio daqueles em demandas cotidianas.

Utilizamos como suporte teórico maior as obras de Dewey (1960), Donald Schön (2000), António Nóvoa (1999), Freire (2020), além de outros colaboradores para respaldarmos a discussão do ser professor e da formação reflexiva juntamente a seus impactos nos processos educativos e práxis docente.

Apresentamos uma particularidade de nossa pesquisa, pois além de discorrermos sobre as limitações e possibilidades embricadas na proposta da profissão professor e da formação reflexiva, descrevemos o nosso curso de formação reflexiva nomeado de: Curso de formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, que ocorreu em 2022 no Centro Educacional de Tempo Integral Portal da Esperança, com a participação de 8 educadores titulares da instituição.

O curso de formação justifica-se como especificidade do estudo, pois é a partir dele que geramos toda a pesquisa, servindo de balizador formativo sobre o tema desta tese para, posteriormente, ocorrer a pesquisa com alguns dos participantes desse. A formação tornou-se bússola por ter sido nossa primeira porta de acesso à instituição e aos profissionais, possibilitando-nos ao longo de dois anos uma familiaridade maior com o local e seus agentes, vivenciando as exigências e peculiaridades de suas dinâmicas escolares e educacionais.

Enquanto pesquisadora, nosso primeiro contato com o chão da escola e com os atores

educacionais que mais na frente iriam impactar significativamente em nossa construção acadêmica, profissional e pessoal, tendo um significado diferenciado à pesquisadora por toda construção de conhecimentos, trocas de saberes e vínculos produzidos a partir de uma dialética estabelecida continuamente com escola, professores, alunos e todos os outros funcionários que a constituem.

3.1. Ser Professor

O que significa ser professor? Qual sua função na sociedade ou qual sua responsabilidade social? Como se constitui seu trabalho? Estas perguntas são respondidas pelas Ciências Humanas e Sociais, sob várias perspectivas. Tardif (1991, p.216) por exemplo, sob o olhar epistemológico, entende que a função e o trabalho do professor frente à sociedade, [...] os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Nóvoa (1999) o qualifica como sendo o sujeito cuja atuação modifica-se frente à demanda histórica e de realidade social na qual o sistema educacional encontra-se inserido. Isso quer dizer que todas as transformações e modificações sociais, econômicas, políticas, culturais e históricas demandam a necessidade de atualização e remodelagem profissional do ser professor, mobilizando-o para transformação de métodos e estratégias de ensino que concorram para promover o conhecimento.

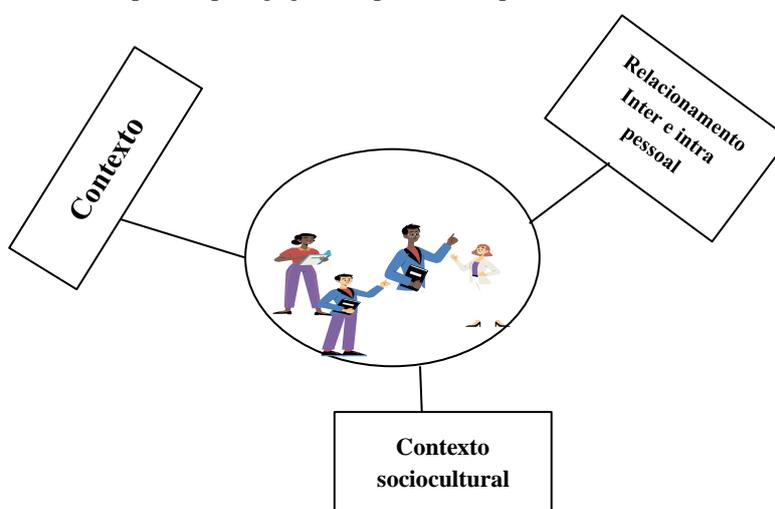
A formação desse conhecimento para a profissão professor, começa com a formação inicial, que é fundamental para a implementação do ensino. Contudo, o abismo existente entre a academia e a prática de lecionar, no locus de atuação, é um dos fatores que explicita que a formação docente não termina com a formação inicial. Pelo contrário, o processo e sujeitos diferentes, necessita de formações contínuas, que partam da realidade da escola e da prática docente, fazendo-se relevante continuar o aprender a ser professor ao longo da carreira, com o intuito de desencadear mudanças na prática em sala de aula por meio de um processo consciente e planejado (Nóvoa, 1999, Schön, 2000).

De fato, conceituando a educação como sendo um conjunto de processos formativos e de aprendizagem social para os sujeitos se adequarem ao contexto na construção e expansão de saberes sociais, cabe aos educadores assegurar de maneira sistematizada e organizada a viabilidade do processo educativo. Isso significa que eles possuem uma profissionalidade, ou

seja, uma ação específica na qual o ser e fazer professor envolve e requer uma ação imbricada de comportamento, destreza, conhecimento, atitudes e valores (Tardif, 1991; Nóvoa 1999).

Esta profissionalidade requer, além do domínio de um conjunto de saberes complexos, reflexões acerca de quais fins e práticas serão adotados, qual desempenho e comportamentos deverão ser assumidos, além do conhecimento da prática pedagógica, que se torna um elemento central para ser professor. De toda forma, o ser professor é determinado a partir de sua prática pedagógica. Por esta razão, deve considerar: a) o contexto pedagógico, que envolve as práticas cotidianas; b) o contexto do professor consigo e com outros professores, por envolver a produção de saber técnico que legitima toda sua prática, e; c) contexto sociocultural, de onde emergem valores e conhecimentos importantes para efetivar o processo educativo no aluno. Assim sendo, a definição do ser professor a partir de sua prática requer um conhecer de limitações e possibilidades de determinadas práticas. (Nóvoa,1999).

Figura 13: Determinantes da prática pedagógica do professor a partir de Nóvoa (1999)



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024

Dentre os vários atores que fazem a educação acontecer, o professor, por se encontrar na linha de frente das relações educacionais com os alunos, é quem assume a função de favorecer caminho para a simplificação dos processos de ensino e a instauração de novos e complexos pensamentos que se originam na tensão problematizadora entre o conhecimento que se tem e o conhecimento que se pode vir a adquirir.

Contudo, para este processo de construção do conhecimento realmente acontecer, o professor, enquanto maestro em sala de aula, deve provocar circunstâncias externas e internas

(estruturas ou instrumentos de mediação) em que o “novo” seja compreendido e subjetivado pelo aluno, ou seja, formar o entendimento de novos conceitos.

Nesse processo os professores são afetados, pois o trabalho da docência, como todo trabalho transforma a si mesmo no e pelo trabalho, sobremaneira, o trabalho modifica a identidade do trabalhador e também seu fazer, impactando diretamente nos alunos, ao nos referirmos ao trabalho docente (Freire,2020).

Se a experiência do trabalho modifica o professor e seu saber, os saberes são sociohistoricamente construídos e apreendidos, bem como a práxis pedagógica também se transforma nessas condições, isto é, saber trabalhar. Saber trabalhar como constructo é consolidado no professor, mais especificamente, com o tempo, progressivamente e com a experiência e domínios dos saberes do trabalho, do fazer-se professor por sua atuação/ trabalho (Tardif, 2002).

O autor considera que o professor perpassa por uma série de categorias, possuindo um saber formado pela aglutinação de vários outros saberes: saber da disciplina, saber dos currículos, saber da pedagogia, saberes da experiência. E tudo isso constitui um saber plural e inacabável. Ao assumir a função de agentes de socialização do conhecimento, o professor se torna a unidade capaz de dialogar com os vários saberes para a construção de outros novos saberes de forma simultânea, ele ensina e aprende como bem poetiza João Guimarães Rosa (Rosa, 2000).

Nóvoa (1999) amplia esta percepção ao dissertar sobre a condição de existência e prática do professor, destacando que a prática docente gera uma atividade profissional que impacta o individual (do ser em si professor) e do coletivo (comunidade educacional), no qual o ensino é decorrente e se torna uma prática social numa ação direta entre atores educativos: professor e aluno, no qual ambos são reflexos e resultado, constantes, da cultura e contexto nos quais estão inseridos.

Nessas circunstâncias, a intervenção do professor junto aos alunos pode ser concebida como um coletivo social que se caracteriza de maneira única, porque cada espaço (sala de aula) e contexto (escola) possuem aspectos diferentes como: origem social do grupo, tamanho do grupo, motivo e mobilizações do mesmo, qualificação acadêmica, aspectos sociais e demandas estudantis, além da relação professor e aluno que se estabelece nesses micros contextos e realidades.

A atividade docente também mobiliza o sujeito professor em suas condições sociais, psicológicas e culturais. Nóvoa (1999) reafirma que a experiência que o professor constrói ao longo de seu professorado é relevante para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, de antemão, o autor ainda preserva o pensamento de que a formação do professor é algo inacabado e a formação inicial, muitas vezes precária, cria a necessidade de constantes formações profissionais que envolvam para além de aspectos técnicos do ser docente, mas englobe dimensões pessoais e culturais destes profissionais.

Freire (2020) já pontuava que o professor tem consciência de que seu trabalho não acaba, que sua prática se mobiliza e que requer criatividade e liberdade para atuação. Dessa maneira, destacam que o professor se faz, no fazer professor, atuante em contextos adversos e que é esperado que ele não se sinta preparado para administrar todas as situações que possam vir a ocorrer.

As funções desempenhadas pelos professores e a ‘obrigatoriedade’ de assumir e responder a exigências que, na maioria das vezes, estão além de seus conhecimentos técnico-formativos e não se encontram preparados.

Por não existirem na maioria das escolas brasileiras profissionais que possam responder pela assistência aos alunos, os professores acabam por assumir esse papel. Essa é uma razão que nos leva a considerar que o trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. (Oliveira, Duarte, Vieira, 2010, p. 4).

Isso significa que o trabalho do professor não incide no ato de realizar o processo educativo, segundo os autores. Ele vai para além de sala de aula e de domínio de conteúdos técnicos apreendidos que ‘devem’ ser passados ou aprendizagens formais. Para o processo ocorrer, deve ser iniciado na relação contextual e interpessoal entre professor, aluno e escola. Neste contexto, a mais delicada é a relação professor aluno, que compreende atenção, cuidado, valorização, respeito, entre outras nuances que influenciam diretamente todo o processo educativo.

Corroborando com este pensamento, vários autores definem o trabalho de ‘linha de frente’ do processo educativo realizado pelos professores como frágil e insustentável, por estes assumirem diariamente funções para as quais não foram preparados, sem contar que ainda têm de responder à escola de maneira satisfatória. Como por exemplo, ministrar aula, realizar

avaliações, provocar nos alunos excelentes resultados; e ainda administrar demandas sociais que batem à porta com grande frequência (Bock, 2020, Nóvoa 1999, Libâneo, 2012).

Nesse contexto, para realizar este trabalho, Freire (2020) afirma que é necessário ser um verdadeiro professor, denominado por Schön (2000) como professor vocacionado, é o professor que adentra no processo educativo, instiga a curiosidade, é democrático e fortalece a criatividade do aluno.

Entende-o como sujeito com potencial de desenvolvimento e que, quando bem orientado, pode tornar-se protagonista de sua aprendizagem e evolução, pois lhes é confiada a autonomia. Este professor provoca a rigorosidade metódica no aluno, pois ao criar condições para a aprendizagem crítica, mobiliza competências cognitivas e socioemocionais, ampliando sua consciência a partir das experiências do aprender correlacionadas com seus conhecimentos prévios.

O professor cria estratégias de ensinar a pensar, “pensar certo”, relacionar informações para provocar raciocínio em busca de conclusões ou provocar outras nuances de interpretação e fomenta a leitura crítica. Nessa proporção, Freire (2020) acentua que a relação ensino e aprendizagem é um trabalho que exige exercício, tanto para quem aprende como para quem aprende a pensar.

Nessa lógica de pensar, Freire (2020), Nóvoa (1999), Schön (2000), dentre outros, levam-nos a crer que o professor deve se apresentar como um constante pesquisador. Não só no aspecto de conhecimento técnico, mas principalmente no provocar no outro o conhecer e a construção deste. Com isso, notamos que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, e que o trabalho de pesquisar deve encontrar-se na ação do ser professor.

E, nesse aspecto, eles continuam a construir uma identidade profissional, num contexto de crise das profissões, tal como as conhecíamos. Se é verdade que esta construção tem acontecido sem que alguma vez tivessem vivenciado, na plenitude, a totalidade das dimensões que constituíam as profissões, no sentido mais tradicional do conceito, o desafio que se coloca é, ainda, por isso mesmo, mais necessário e aliciante.

Procurando um desenvolvimento sustentável, baseado, em simultâneo, na autonomia individual e coletiva e na responsabilidade pela sua ação e pela promoção do bem-estar dos grupos de pertença, temos sido levados à tentativa de reabilitação do essencial da relação das

pessoas com os seus grupos identitários e de todos com o trabalho, colocando, no centro desta busca, o conceito de profissionalidade (Alcoforado, 2014).

Teoricamente, um profissional, na acepção de Perrenoud (2002, p.11), “deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento”. Contudo, o trabalho real, acrescenta o autor, é bem distante da teoria, pois exige do profissional a capacidade de gerenciar e negociar desafios, provocando novas construções de autonomia e julgamento da ação. Em tese, por mais que creiamos que o professor sabe o que deve fazer e sabe como fazer, na prática, isso ocorre ao contrário dos fatos, por várias circunstâncias.

Guzzo (2016; 2019) explica a discrepância na atividade do ser professor, ao enfatizar que em sala de aula é o professor que precisa criar condições salutaras no processo educativo e provocar condições de administrar ‘*n*’ alunos com personalidades próprias; com ‘*n*’ culturas diferentes; advindos de condições sociais também distintas; com sujeitos que apresentam vários níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e humano e com as mais diversificadas motivações e significâncias dadas ao ir à escola, ao estudar e ao processo educativo. Estes são aspectos visíveis de uma sala de aula típica.

Somados a isso, há condição de ser professor enquanto sujeito que, em processos formativos, não foi estimulado a pensar com maior foco na condição humana do aluno. No entanto, ao se deparar com esta condição, vão surgir no ‘sujeito professor’ mobilizações psicoemocionais. Daí a necessidade de que disponha de saberes ou recursos pessoais e profissionais para lidar com tais demandas, sendo que a maneira de as contornar impacta diretamente sua atividade e práxis pedagógica.

Esses tópicos convergem, significativamente, com as percepções de Perrenoud (2002, 2013) e Perrenoud e Thurler (2002), ao salientarem que para os professores se tornarem professores integrais, deveriam atualizar o desenvolvimento de competências e saberes necessários para suas atividades de maneira pessoal e coletiva, com flexibilidade, autonomia e responsabilidade. Destacam também que a formação continuada não é a única forma de revisitar e reelaborar suas práticas, contudo, ela ainda continua sendo uma das estratégias mais efetivas nesse processo, pois fomenta a profissionalização do professor, reconstruindo sua identidade e relação com os saberes e estruturação de CSE.

Neste movimento, há um componente permanente de desenvolvimento profissional e humano, uma vez que se favorecer ao professor a ação de refletir sobre sua prática e condições, deve ser a mola motriz para aprimoramento da profissão (Perrenoud, 2002, p.13). Nesse caso, ele aprende a ser pesquisador de sua própria prática docente, com capacidade de direcionamento de seu fazer docente, o que requer constante reflexão-na-ação e ação fundamentada na teoria (Carvalho, 2007).

Seguindo este raciocínio, é importante mencionar que esta ação se concretiza pela relação estabelecida entre professor e aluno que serve de apoio emocional e fonte de segurança para o processo educativo e formação humana. Portanto, é uma relação que deve ser capaz de favorecer, desenvolver e fortalecer as competências socioemocionais em todos os sujeitos envolvidos no processo. Nesta máxima, a escola e os professores são sujeitos capazes de fomentar o alargamento de competências socioemocionais, habilidades sociais e adaptação escolar, primando pelo protagonismo do aluno.

De fato, Marin *et al* (2017) afirmam que, se o ambiente e clima escolar (relações sociais nele desenvolvidas) forem percebidos como positivos, este conjunto torna-se referência no desenvolvimento socioemocional do aluno, inclusive nos mais vulneráveis. Podendo provocar ainda, nestas situações de reflexão e enfrentamento às adversidades, influenciando diretamente no desenvolvimento humano positivo deste aluno.

Afinal, como asseveram Perrenoud e Thurler (2002), a maior e mais desafiadora tarefa do professor é a de semear desejos. Isso nos recorda Freire (2020) e transforma o substantivo ‘esperança’ num verbo de ação ‘esperançar’, que traz o professor como agente primeiro com condições de alimentar o sonho do aluno, ficando a seu cargo o zelo na construção de projetos individuais e coletivos, ampliando a crença de que todo aluno e sujeito são capazes de transformar a si e aos seus.

Inegavelmente, o professor é um ser necessário, atemporal na sociedade, capaz de protagonizar mudanças sociais no interior das instituições educacionais, considerando as condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época. Logo sua formação é sempre assunto de pauta que se impõe para as políticas educacionais, pesquisas e debates neste campo.

3.2. Formação reflexiva: da capacitação profissional à transformação da reflexão na ação

Inicialmente, torna-se curioso fazermos um breve levantamento histórico de como a capacitação e a formação continuada foi e é percebida no cenário nacional, considerando que políticas educacionais são regularizadas por órgãos, documentos e regulamentações tanto a nível nacional como internacional. E, a partir daí, ampliamos as reflexões do porquê se realiza formação continuada com professores da Educação Básica seguindo as normativas da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada) trazendo para o debate como a modalidade de formação reflexiva poderia e pode contribuir frente a este certame.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica são os documentos mais atuais até esta data, que servem como norteadores para a formação continuada de professores, seu desenvolvimento e sua prática educativa com a Resolução do CNE/CP no.2 de 20 de dezembro de 2019.

Servindo como referências aos profissionais de educação em que, no Art. 2, pressupõe que professores necessitam estudar e desenvolver as competências gerais previstas pela BNCC da Educação Básica. Mais à frente, no Art. 5, destaca que a formação continuada deve ser entendida como essencial para o professor em sua atuação, e esta precisa garantir ao professor, o entendimento do que são as competências, em nosso caso o foco é na socioemocional, além de instrumentalizá-lo para replicar nos alunos da educação básica.

Anterior a essa discussão, Castro (2020) aponta que o século XXI apresenta novas conjecturas pedagógicas e curriculares, considerando os processos avaliativos enquanto instrumentos essenciais nessa perspectiva de gestão. As grandes mobilizações e transformações da sociedade impuseram à educação um novo direcionamento: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendizado, trazendo para a formação do professor desafios, seja a nível de inicial e/ou continuada.

Embora esta formação existisse de maneira específica desde os meados do século XIX, sem contudo ser sistematizada e conclusiva, a formação continuada não foi, até então, priorizada por políticas educacionais, e ainda hoje são renegadas a segundo plano, no tocante à efetividade e investimento (Leite; Lencastre; Silva, 2021). Fazendo um percurso histórico, os autores

lembram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, em seu artigo 55, traz o termo ‘especialização’ vinculado ao aprimoramento profissional. Contudo, o curso era destinado a administradores escolares e graduados pela escola normal, servindo como modelo de inserção de formação continuada no processo do ser docente.

Conforme as modificações de ordem social, política, econômica, ambiental e educacional (tecnologias digitais, Educação a Distância, educação *on line*, redes sociais, ferramentas digitais, dentre outras) existiu a necessidade de uma sistematização de formação e aprimoramento profissional direcionada aos professores, a gradativa implementação da formação continuada. Mesmo na década de 80, havendo se ventilado a possibilidade de atualização ou complementação de conhecimentos aos professores - via reforma educativa, é entre 1990 e 2020 que a temática começa a ser mais procurada.

Leite, Lencastre e Silva (2021) relatam que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 contém 20 metas orientadas às diretrizes e estratégias de intervenção para a Educação Básica e 16 propósitos que tangenciam a formação continuada de professores desta modalidade de ensino a serem executadas até 2024. A máxima prevista por esta PNE era que 50% dos professores da Educação Básica deveriam participar de programas de pós-graduação e que a todos os profissionais da educação seriam garantidas formações continuadas, considerando suas áreas de atuação, questões sociais, contextuais e necessidades da escola e do sistema de ensino, visando um melhor processo educativo aos alunos.

Ainda no que tange à formação continuada dos professores da Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE), dispôs, em 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada, que por sua vez instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de (BNC-Formação Continuada), regulamentada pela resolução - CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020. No que concerne a estas diretrizes, especificamente no Art. 3º, indica as competências profissionais balizadas no documento intitulado – BNCC - Formação Continuada - em que aponta três dimensões fundamentais para ação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Estas dimensões, segundo o documento, são fundamentais para que o professor tenha sólido conhecimento dos saberes, metodologias de ensino, processos de aprendizagem, cultura local e global, que objetivam propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos. (Leite, Lencastre e Silva, 2021, p.83)

É intrigante percebermos que após a ‘vinculação’ das BNCC de 2017 e 2018, atentou-se para a necessidade de políticas educacionais direcionadas especificamente aos professores,

tendo como norte as novas exigências curriculares outorgadas, que incidem no desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do protagonismo estudantil.

Estes objetivos mobilizaram a elaboração da BNC- Formação Continuada, que se encontra organizada no tripé: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Não obstante, tal medida, por mais que favorecesse ao professor, sua colocação gerou muitas críticas, uma vez que foi imposta de maneira verticalizada, sem haver discussão interclasse para avaliar as reais necessidades formativas e viabilidades.

O documento aponta as normativas a serem seguidas, dentro do contexto atual, de como a educação deveria se desenvolver, contudo assim como na escrita da BNCC não explicita como efetivar a realização das formações. No Art. 7, inciso II, destaca que:

O reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019).

Mesmo atentando para a maior constância em termos de estágios ou vivência em campo dos professores e licenciados, acredita-se até que como forma de reduzir o hiato existente entre academia e realidade escolar, como Nóvoa (1999) discute. O documento apresenta-se de maneira muito abstrata diante do cenário nacional de educação, mais uma vez discorrendo o que deve acontecer, sem apresentar de imediato flexibilidade e adequação às realidades ou até mesmo maneiras reais de efetivação.

Leite, Lencastre e Silva (2021) atentam que, mesmo com as adversidades, mesmo havendo muitas formações e poucas modificações, perceber as demandas e modificações que circundam o processo educativo serve “como o direcionamento das políticas públicas que institucionalizam a sua formação, é fundamental que o professor seja considerado como elemento principal para a elucidação dos processos formativos, uma vez que conhece e sente mais de perto as necessidades do cotidiano da sala de aula.” (p.84).

Nóvoa (1999) propõe trazer para o centro das discussões e reflexões a formação do professor e a profissão professor, destacando constantemente a existência de abismos intransponíveis entre a academia, no fazer-se e formar-se professor, e a escola real na qual o

professor exerce seu labor. A imersão no chão da escola possibilita ao profissional a apropriação das realidades, nuances, demandas e resolutividades no contexto escolar, bem como o entendimento ou construções de saberes do contexto escolar que influenciam diretamente nos processos educativos dos alunos neste local inserido.

O autor acrescenta que esta disparidade entre teoria acadêmica e prática nas escolas só se amplia, devido à inexistência de espaços formativos específicos para se conhecer e debater acerca das realidades escolares e de como ocorre o processo educativo no aluno. Para além disso, na maioria das vezes, os futuros professores em ambientes acadêmicos, deparam-se com o chão da escola somente nos anos finais do curso, sem possuir tempo hábil para reflexão e promoção de soluções.

Esta perspectiva, discutida amplamente no século passado, perdura até a atualidade. Book (2020) destaca a deficiência da formação do ser professor, pontuando a inabilidade de que, muitas vezes, não possuem sequer o conhecimento mínimo científico acerca de suas áreas de atuação. Com isso, há um não entendimento de que as demandas sociais tangenciam todos os processos educacionais, havendo ampliação de baixo rendimento estudantil, evasão escolar, repetência, e alto índice de adultos não escolarizados.

Entende-se assim que quanto mais altas as desigualdades sociais, maiores são as desigualdades educacionais. E, na maioria das realidades, o professor não possui preparo para atender a tais demandas que crescem de forma exponencial. O desafio reside, agora, numa nova forma de fazer escola, com os alunos sendo o centro dos processos educativos, em uma perspectiva construtivista que requer novas atitudes do pensar e agir. Entretanto, é importante frisar que ao professor foi ficando a condição de redefinição tocante à transmissão e construção de valores e conhecimentos de uma escola que está sob responsabilidade do Estado e possui instabilidade frente à orientação ideológica (Alcoforado, 2014).

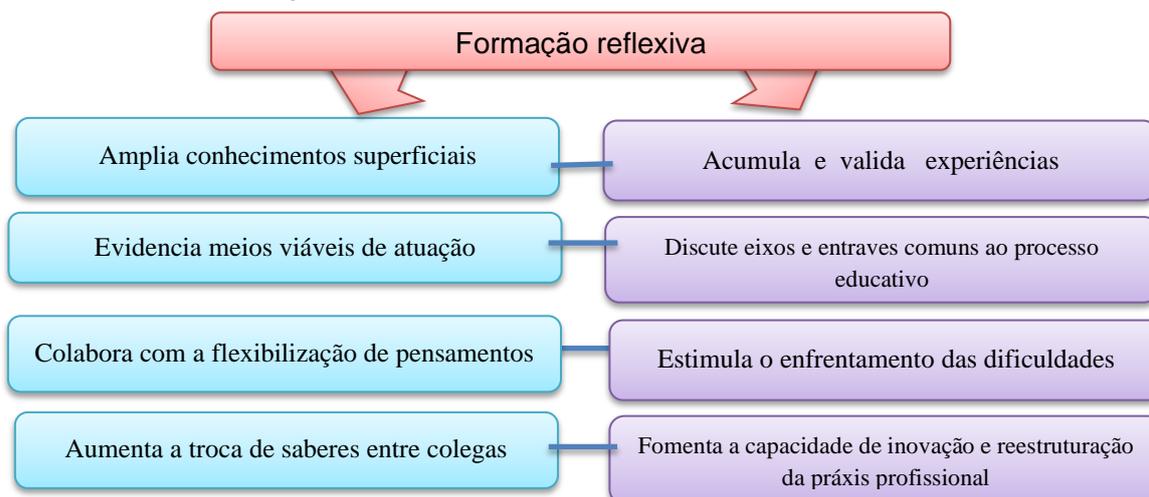
Nesse sentido, existe uma necessidade latente de criar dispositivos nos quais professores desenvolvam competências profissionais capazes de alterar, reelaborar e/ou reestruturar suas práticas pedagógicas. Dentre vários fatores que mobilizam tal transformação de práticas, destaca-se o questionamento acerca de práticas atuais, em vários momentos automatizadas sem possuir elos com o contexto e realidades vivenciados por seus alunos, consoante ao reconhecimento de desafios intelectuais e emocionais nos quais as escolas encontram-se submersas.

Dessa forma, sem mudar práticas e currículos, os professores serão convidados a avaliar suas ações e “inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade e necessidades de seus alunos”. (Gather-Thurler, 2002, p.89). Mesmo sendo inegável a necessidade da readequação curricular frente às novas exigências sociais, econômicas e políticas, nos documentos nacionais oficiais não é dado aos educadores como um todo (direção, coordenação, professores) o “como fazer”.

Ou seja, estratégias pedagógicas que atendam ao aluno de maneira mais eficaz no processo educativo, pois o trabalho da profissão de professor requer um entendimento mais amplo sobre conteúdos, contextos, práticas e desenvolvimento do aluno. (Gather-Thurler, 2002; Schön, 2000).

Portanto, a participação ativa do professor na construção de novos modelos didático-pedagógicos pode acarretar mais aplicabilidade na prática educativa e, conseqüentemente, melhorias nos resultados do desenvolvimento afetivo, emocional, cognitivo e relacional dos discentes. (Carvalho, 2007). Considerando que o professor é a linha de frente mais requisitada no processo educacional, porque é ele que vivencia a dinâmica escolar de maneira intensa em suas relações com alunos em sala de aula, então, ninguém melhor do que ele para pontuar as nuances que interferem no processo de ensino e aprendizagem, bem como junto aos pares, buscar soluções.

Nesse contexto, a formação dos professores necessita ser baseada na ação e na reflexão, como defende Perrenoud (2002), apontando elementos que justificam uma formação reflexiva como sendo uma excelente estratégia de intervenção junto a professores na mobilização de práticas pedagógicas reflexivas. Segundo o autor, amplia conhecimentos superficiais oriundos da formação inicial; favorece a acumulação e validação de experiências vivenciadas no ato profissional; favorece meios viáveis de atuação; possibilita a discussão de eixos e entraves comuns no processo educativo; estimula o enfrentamento das dificuldades, bem como a flexibilização de pensamentos; além de aumentar a troca de saberes entre colegas e por fim, fomenta a capacidade de inovação e reestruturação da práxis profissional do professor.

Figura 14: Elementos da formação reflexiva

Fonte: Adaptação de Perrenoud (2002)

A formação reflexiva, bem orientada, encoraja uma prática reflexiva que por sua vez ao professor vem unida de significativos benefícios, como a reestruturação de esquemas de ação que permitem uma intervenção mais intencional direta e segura; uma salutar potencialização da autoimagem e autopercepção do ser professor, uma vez que a ação após reflexão gera resultados positivos; o desenvolver de um saber pluralizado, que faz o professor entender suas demandas e as demandas de colegas de trabalho de maneira colaborativa; maior domínio de atuação consciente; e, o desenvolver de um trabalho reflexivo intencional (Perrenoud, 2002).

Portanto, a formação reflexiva incide no ato de mobilizar os professores na atividade de refletir suas práticas; investigar e reinventar as técnicas de ensino; releituras das relações entre pares e alunos, e ainda; àqueles atuarem de maneira inteligente e flexível, tornam-se com mais frequência as maiores exigências que o sistema educacional, no chão da escola e carecem de serem realizadas, como sugerem Rodrigues (2016) e Nascimento et al., (2017).

A concepção do professor reflexivo reside na capacidade de investigar o próprio ensino, construir conhecimentos investigando suas técnicas, sua metodologia e sua relação com os discentes, atuando de forma inteligente e flexível (Rodrigues, 2016; Nascimento et al., 2017). Nesse caso, entende-se reflexão como Carvalho (2007, p. 100), isto é, como “uma megacompetência, matriz das demais competências profissionais; elemento fundante da práxis educativa pelo seu caráter teleológico e dialógico na apreensão de significados.”

Schön (2000) aponta prática reflexiva como possibilidade de sair de uma prática profissional mecânica, técnica de repetição, a necessidade de reajuste ou análise da ação. Esta

transformação só pode ocorrer caso haja um processo no qual o profissional é provocado a interligar um tripé sequencial: conhecer na ação; refletir sobre a ação, e; reflexão na ação, vislumbrando com isso uma necessidade de formação permanente. Contudo, a crítica a esta proposição fixa-se na ideia de que se pode gerar uma supervalorização da prática em detrimento ao teor científico advindo da teoria.

Schön (2002) e Gather-Thurler (2002) destacam que para um grupo de formação reflexiva ser eficaz, é interessante que os participantes compartilhem características em comum, para a partir desta vivência refletir sob várias ópticas as mesmas demandas. Eles insistem que as diferenças entre estabelecimentos educacionais, sejam em aspectos culturais, ou sócio-políticos precisam ser destacados, pois repercute nas necessidades dos alunos e da escola como um todo, e a validação desta realidade deve ser contemplada nos fazeres pedagógicos dentro dos projetos já estabelecidos na instituição.

Os constructos sobre professor reflexivo e prática reflexiva são circunscritos por um campo de estudo recente denominado epistemologia da prática. Lira e Sarmiento (2016) destacam que a epistemologia da prática neste universo trata da investigação dinâmica da ação-pensamento, partindo da premissa de que o professor reflexivo deve ter consciência do ser humano enquanto sujeito criativo, mobilizador e transformador de espaço.

Por conseguinte, a teoria e prática do professor encontram-se imbricadas, relacionando-se na produção de conhecimentos. Daí porque o conhecer a tríade proposta pelos estudos de Schön (2000): a) conhecer na ação; b) refletir sobre a ação, e; c) reflexão na ação.

O conhecer-na-ação designa a necessidade de profissionais adquirirem novas habilidades, sejam cognitivas, profissionais, sociais e/ou emocionais para orquestrar ações inteligentes e intencionais frente ao novo. Trata-se de uma dinamicidade na observação e descrição do fenômeno executado pelo sujeito no ato em si. Tais ações emergem da observação e reflexão durante a ação e posterior avaliação da mesma, com descrição e percepção mais real do fenômeno após a execução.

E, com este movimento de refletir a ação ainda na ação e, também, posterior à ação, reavalia-se condutas e se buscam outras formas de solução, pois a cada instante que se conhece na ação é possível realizar outras conexões cognitivas (até então não percebidas facilmente, pelo automatismo da ação). E isso fomenta trazer ao consciente, de maneira planejada - pensamento

teleológico - e nesta reflexão perceber os nuances da forma como até então as ações eram executadas.

Em seguida, temos o refletir na ação, que assume a função de criticar, avaliar e questionar ações no ato de conhecer na ação. Ou seja, ações já ocorridas para se identificar se a ação outrora executada conseguiu atingir com êxito seu propósito. De acordo com Schön (2000, p.33), “Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, restaurar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou a forma de conhecer os problemas”.

E por fim, o refletir sobre a ação, em que este movimento torna a possibilidade de pensar-na-ação em um constante movimento do automático do agir e administrar o parar e pensar o que se está fazendo, neste pensar, mobiliza-se e se transforma o saber.

Com isso, Schön (2000) elucida que o movimento de pensar/refletir na ação (enquanto fenômeno que ocorreu), além de não ser uma ação espontânea do sujeito, exige ainda uma maturidade cognitiva, emocional e de comportamento reflexivo. Uma vez que o “se afastar” da situação é buscar conexões para analisá-las de maneira crítica, o que impacta diretamente em várias formas de pensar e agir sobre a mesma situação, funcionando assim a reflexão-na-ação como uma releitura desta ação.

A formação de prática reflexiva sob o enfoque sistêmico que considere a realidade da escola e dos alunos e que opte por democratizar o ensino, é potencializado como:

[...]. Uma prática reflexiva que oriente o professor identificar os alunos “menos dotados” para que eles o ignore e os alunos menos cooperativos para que eles o neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui para a comodidade do profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço de interesse do professor, é uma expressão da consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos (Perrenoud, 2002, p.50)

O autor lembra que todo sujeito reflete na ação e sobre a ação, contudo, existe uma significativa diferença entre postura profissional reflexiva e as reflexões esporádicas e não intencionais. Alerta dessa forma, que a verdadeira prática reflexiva necessita ser uma postura permanente e planejada com intuito de realmente analisar e avaliar conduta profissional visando uma melhoria e aprimoramento constantes.

Nesta direção define o professor reflexivo como profissional que busca conhecer sua prática pedagógica, refletindo suas ações e reelaborando-as, elabora novos saberes na ação. Este movimento não é oriundo de conhecimentos técnicos de academias em formação inicial, mas está atrelado à experiência do professor e o seu pensar e repensar frente a esta, embora tenha relação com a teoria. Porém,

Grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvido apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados. A referência ao profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não suficiente. (Perrenoud, 2002, p.15)

É curioso lembrarmos que só existe transformação ou prática a ser transformada, se a prática existente incomodar ou mobilizar uma reflexão crítica de maneira intencional e com intuito de melhoria. Esse ensino reflexivo na e sobre a ação torna-se quase que impossível de uma formação inicial, seja por não maturidade cognitiva, seja por limitações de vivência prática de sala de aula no processo educativo.

A orientação para a prática reflexiva pode propor uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e de considerar a realidade. Com intuito de desenvolver principalmente o saber-analisar, é importante construir paralelamente a saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade (Perrenoud, 2002, p.17).

O ato de refletir, em si só, busca novas perspectivas sobre tal ato, mas com o objetivo de explorá-lo e o conhecer de maneira mais complexa e interligada. Schön (2000) acrescenta ainda que o processo é separado em mini fases: conhecer na ação; refletir sobre a ação, e; reflexão na ação, separadas a nível didático, para nosso melhor entendimento, contudo, na prática elas ocorrem simultaneamente de maneira dialética e constante.

De tal maneira que o conhecer-na-ação, uma vez sendo um movimento teleológico, direcionado e intencional, gera o refletir-na-ação. Ou seja, repensar de atitudes envolvidas no acontecer-na-ação, que por sua vez, provoca o refletir-na-ação, com mobilização de pensamento, podendo idealizar a emersão de novas possibilidades de ação, ou seja, o restaurar de estratégias profissionais.

Ao elaborar este constructo, Schön (2000) aponta que atos de conhecer-na-ação promovem experiências de pensar planejado, fazer e reelaborar, imbricando o profissional a se

distanciar constantemente do automatismo de suas práticas, ampliando sua consciência frente ao se fazer profissional.

Dewey (1960) complementa, ao pontuar que a proposta do ato de “pensar reflexivo”, trazida pela formação reflexiva, é uma maneira de observar e investigar o contexto e nuances que neste ocorre, entendendo que esta mobilização de pensamento ocorre de maneira intencional por parte do professor. Schön (2000) acrescenta que a necessidade deste “exercício” ou prática ocorre de maneira contínua, problematizando a realidade pedagógica cujo professor atua, sendo pertinente se refazer e se reinventar através de sua análise, reflexão e reelaboração criativa de suas ações e planejamento.

O conhecer-na-ação, conforme Schön (2000), defende que profissionais assumam novas posturas e habilidades, sejam cognitivas, profissionais, sociais e/ou emocionais para se orquestrar ações inteligentes e intencionais frente ao novo. Tais ações emergem das vivências durante as ações com posterior análise e avaliação das mesmas, com descrição e percepção mais real do fenômeno após a execução. E, com este movimento de refletir a ação ainda na ação e, também, posterior à ação, reavalia-se condutas e se buscam outras formas de solução. O refletir na ação tem, portanto, como função crítica avaliar ações já ocorridas para identificar se a ação outrora executada conseguiu atingir, com êxito, seu propósito (Sá, França-Carvalho, Alcoforado, 2023).

É relevante pontuar que um professor reflexivo” não deixa de refletir quando consegue resolver os problemas identificados na prática docente, como entende Perrenoud (2002, p.43)

Ele continua progredindo em sua profissão, mesmo quando não passa por dificuldade e nem por situações de crise, por prazer ou porque não pode evitar, pois a reflexão transforma-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ela conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais.

Considerando estas premissas a formação de professores necessita ser costurada com um ensino interativo e integrativo que permita construir novos saberes do que não foi ensinado na formação inicial, ou nos fatores oriundos de mudanças sociais, políticas e econômicas que intervêm nos processos educativos no interior das escolas.

Nesse caso, a formação reflexiva pode colaborar para a evolução de uma postura profissional reflexiva, uma vez que a formação reflexiva é constituída por profissionais/professores que possuem categorias e segmentos em comum: local de trabalho, público assistido, limitações de possibilidades de atuação, questões implícitas vinculadas à cultura, contexto social e econômico de professores e alunos em escolas específicas.

Tendo como objetivo principal o refletir a, na e sobre a ação no sentido de reconstruir as práticas profissionais, a formação reflexiva utiliza-se de uma metodologia dialógica baseada na verbalização, validação e troca de experiências e conhecimentos dos participantes, e ainda a construção coletiva para os desafios e situações-problemas por eles elencados (Perrenoud, 2002; Thurler, Perrenoud, 2002).

A troca e verbalização de relatos de vivência dos professores é uma categoria/ fase essencial da formação reflexiva que deve ser cuidadosamente explorada, para que no decorrer da partilha e testemunho ocorra uma reflexão crítica sobre desdobramentos e sentimentos manifestos, além de promover o fortalecimento de vínculo entre pares, e:

A conduta exploratória começa com a troca de experiência, a qual permitirá que todos se conheçam melhor e relatem suas respectivas práticas, expliquem suas visões de futuro e negociem, a partir delas uma problemática comum, que orientará sua exploração durante um determinado tempo. Essa problemática estará inserida em campo disciplinar (língua materna, matemática, estudos do meio ambiente) ou em um domínio pedagógico (luta contra violência). A definição de objetivos e estratégias de ação permitirá passar em seguida à ação (Thurler, Perrenoud, 2002, p.103).

Os autores validam a possibilidade de troca de saberes ampliados, na qual essa troca de experiência fornece e fortalece o estreitamento das relações, o entendimento e construções de visão de mundo; identificação de demanda e situações-problema comuns aos professores; o enfoque pedagógico estipulado a campos de saberes; e a definição de objetivos e estratégias de ação, propondo uma melhoria coletiva do processo educativo e suas instituições de atuação.

Schön (2000) pontua que, ao trazer a experiência anterior para uma reflexão, como uma situação única a ser discutida e refletida, o interlocutor/ mediador formador, consegue segmentar a situação trazida e trabalhá-la por partes, não aplicando regras formadas em situações anteriores, mas buscando na experiência em confluência com a teoria outras soluções e percepções oportunas.

A formação reflexiva ocorre nesses moldes por acreditar que grande parte dos problemas enfrentados por professores no dia a dia em sala de aula e ambiente escolar não existe resposta ou soluções nos livros ou nas teorias. Perrenoud (2002) declara que o saber originário de pesquisas e dedicados estudos são importantíssimos no desenvolvimento profissional, porém não são suficientes frente aos desafios apresentados pelo chão das escolas. Acrescenta ainda que o professor só pode adquirir uma postura reflexiva de sua prática se ele vivenciar esta prática e

entender que poderia obter resultados diferenciados/ melhores, caso altere o modo de pensar e executar o mesmo labor.

Esta formação traz o professor como um constante pesquisador, por realizar o movimento de ‘refletir sobre, na e a ação’, ele está fazendo com que o ‘refletir sobre, na e a ação’ seja o fenômeno a ser estudado e analisado de maneira crítica e buscando também teorias que podem embasar tais atividades. “Portanto a reflexão não se limita à evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias e outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga”, Perrenoud (2002, p.31).

Isso significa que a reflexão sobre esquemas de ação desencadeia uma tomada de consciência, e a relação dessas com outras ações e/ou situações semelhantes, muitas vezes as ações não pensadas criticamente são repetidas de maneira consciente e/ou inconsciente, de tal forma que o desafio profissional é justamente trazer para consciência profissional a reflexão crítica da ação, atentando-se para aspectos como: Alcançou o objetivo almejado? Os alunos realmente compreenderam o proposto? O professor se fez entender? Que ação poderia ser modificada para que obtivesse um final mais exitoso?

A formação reflexiva baseia-se no ensinar a pensar intencionalmente em suas ações frente ao objetivo do que quer ser alcançado, provocando a consciência da capacidade de pensamento e reflexão. A ação de refletir, quando intencional, mobiliza o pensamento, provocando uma restauração na percepção sobre o fenômeno primeiro (ação primeira), que pode possibilitar uma releitura e planejamentos intencionais de ações distintas àquelas primeiras, havendo assim uma reconstrução de práticas pedagógicas, no caso.

A formação do professor, nessa perspectiva, deve amparar-se em um olhar inovador, tendo como pressuposto a reflexão para nortear a prática educativa. Nesse modo de formação, parte significativa da aprendizagem acontece quando o sujeito aprendiz percebe e reflete sua própria vivência pedagógica e analisa a importância do que está aprendendo, e isso pode aperfeiçoar o seu trabalho.

O professor precisa ter a oportunidade de relacionar, ou seja, conciliar a teoria e prática para realizar um acompanhamento constante de seu trabalho em sala de aula, com metodologias que aproximem o aluno, conteúdos conceituais da área e aspectos do cotidiano, com trocas significativas e mediadas de saberes com os pares.

Vale pontuar que essa mobilização de refletir a, na e sobre a ação ganha mais estrutura quando vários pares são mobilizados a pensar em conjunto, por isso que a troca de experiência e saberes entre pares é muito destacada pelos estudos de Schön (2000). Assim, o que ocorre em grupo de formação reflexiva, quando os partícipes verbalizam suas percepções frente ao relato da ação manifesto, e, em grupo, frente à percepção de cada um vão emergindo situações de equilíbrio de informações e construção de resoluções, havendo a reestruturação de novos conhecimentos.

Com base nestes pressupostos, considerando a tríade, formação do professor, professor reflexivo e competências socioemocionais, transversalizada pelos teoremas da pesquisa-ação, idealizamos e realizamos o curso de formação reflexiva para o desenvolvimento de competências preconizadas pela BNCC, destinado a professores do ensino médio.

3.3. Experimentando a formação reflexiva: curso de formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio

Imersos a contextos políticos e divergentes que o sistema educacional brasileiro vive desde 2017 com a imposição da BNCC de 2017 e 2018 que, dentre várias normativas e imperativos, determina que sejam desenvolvidas competências socioemocionais no aluno no decorrer de seu percurso acadêmico. Isto, somados ao não preparo de professores para esta nova realidade e outras conexões educacionais que, sobremaneira, influenciam a construção de saberes educacionais, elaboramos um projeto de extensão para posterior execução com discussões desta temática e que, mais à frente, serviu como norteador de novas práticas profissionais como também de base da pesquisa.

Destacando que a BNCC pontua que a escola, enquanto mola motriz do desenvolvimento humano do aluno frente a essa “nova realidade”, vários questionamentos emergiram, sendo o principal: Para além da escola, o professor está apto a promover o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos? Ou ainda, será que os professores entendem o que são competências socioemocionais ou que eles têm condições de promovê-las aos alunos?

O projeto de extensão foi intitulado “Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Alunos do Ensino Médio” por

intermédio do Programa de Pós-Graduação em Educação e pelo Núcleo de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional. Foi vinculado à Universidade Federal do Piauí (PPGED/ NIPEEP/ UFPI) e direcionado aos professores do Ensino Médio do Centro Educacional de Tempo Integral Portal da Esperança, localizado na cidade de Teresina-PI.

Tratou de um curso de competências socioemocionais cujo objetivo era fomentar a formação de professores do Ensino Médio e alunos de cursos de licenciatura para o desenvolvimento de CSE a partir da prática reflexiva da ação, na ação, sobre a ação pedagógica. NO curso, tivemos como propósito maior refletir as CSE, fermentando novas práxis que possibilitem o maior aprimoramento desse aluno, denominado de “Formação Reflexiva de Protagonistas”

Pelo fato de a BNCC, de 2018, também atentar para tais constructos, atuamos mais diretamente na discussão da proposta trazida pela Base acerca de competências socioemocionais e seu desenvolvimento em alunos do ensino médio; na compreensão das macrocompetências socioemocionais; e, correlacionamos tais competências com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no fazer docente.

De toda forma, a intenção foi possibilitar uma formação reflexiva capaz de promover a construção de saberes necessários tanto para o reconhecimento das CSE como para elaboração de estratégias de intervenções para favorecer o desenvolvimento nos alunos. Nesse sentido, o objetivo principal foi promover a formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio da rede estadual de ensino na cidade de Teresina/PI.

Como metas mais específicas, pretendemos a compreensão de conceitos de competências socioemocionais a partir do apontado pela BNCC; promoção de autoconhecimento e desenvolvimento de algumas competências nos professores; reflexão da práxis pedagógica em sala de aula no tocante ao desenvolvimento dessas competências em seus alunos

Desenvolvemos atividades práticas que fomentaram a representação de suas atuações em sala aliadas às competências socioemocionais. Provocamos com esse movimento a ampliação de reflexões e reelaboração de estratégias de intervenções das quais os professores poderiam se utilizar para favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio na escola em que atuam. Por conseguinte, obtivemos várias produções realizadas

no decorrer das atividades: desenhos, construção coletiva de mapas mentais, questionários avaliativos, relatos escritos e verbais, dentre outros que eram confeccionados como atividade final de dos encontros.

Utilizamos como referência Schön (2000), Nóvoa (1999), Perrenoud (1999), dentre outros autores que criticam o abismo existente entre teoria acadêmica e prática docente, ou acerca do automatismo da atuação profissional, especificamente na Educação Básica, na qual os sujeitos são ensinados a pensar e executar funções específicas, com soluções imediatas às demandas que emergem.

Neste diapasão de vozes, há ainda a ênfase no despreparo do professor para enfrentamento de situações discrepantes aos habituais na prática. Ou seja, com nuances que escapam aos estudos teóricos e técnicos nos quais foram capacitados para executar, o que requer muitas vezes são uma série de outras competências cognitivas e socioemocionais, das quais enquanto profissional não foram desenvolvidas.

Somado às limitações formativas que o professor vivencia juntamente com a constante modificação socioeconômica e conseqüente novas exigências às adaptações curriculares e pedagógicas tanto no professor quanto em toda equipe educacional, acreditamos na necessidade de se ter urgente um novo olhar sobre as atuações pedagógicas, principalmente nas metodologias utilizadas neste processo.

A definição da escola começou no final de janeiro de 2022, quando entramos em contato com a Gerência Regional de Educação (GRE) a qual nos foram apresentadas três possibilidades de atuação, todas três instituições funcionavam no formato de Centro Educacional de Tempo Integral, e dentre três que nos foram apresentados, por critérios já descritos, foi CETI Portal da Esperança.

Naquele momento, evidenciamos que queríamos atuar em uma instituição que, independente do motivo, “ninguém conseguia ir”. Não conseguíamos encaminhar estagiários, independente da área, nem atividades voluntárias, nem profissionais efetivos suficientes para compor o quadro da instituição, de maneira geral que fosse, dentro da avaliação da 20ª GRE, pouco ou quase nada assistidos por instituições públicas, privadas ou organizações não governamentais.

A partir daí e em conjunto com a direção e coordenação deste CETI, apresentamos a proposta e avaliamos como foi recebida. Para nossa grata surpresa, na semana seguinte já estávamos inseridas em um momento do encontro pedagógico da instituição para explicar a proposta. Naquela ocasião, abordamos os objetivos da formação reflexiva, enaltecendo o que seria proposto e utilizado enquanto metodologia colaborativa, dialógica, interativa e dinâmica, que iria provocar continuamente o professor a refletir sobre suas práticas pedagógicas, suas ações educacionais, alinhadas com as teorias acerca de competências socioemocionais e como estas poderiam ser inseridas nos currículos disciplinares e em seus fazeres educativos.

Após alinharmos com a coordenação e direção, em momento do encontro pedagógico de todos os 13 (treze) professores da instituição, que ocorre semestralmente, junto à 20ª GRE, apresentamos a proposta a eles, sempre enaltecendo que a adesão seria voluntária, espontânea, gratuita, cuja inscrição seria realizada por meio de um link em uma plataforma digital, seguido, após inscrição contactamos com todos os interessados e direção da instituição para organizar as datas e horários dos encontros

Destacamos que a proposta inicial da formação seria de 30 horas, com encontros quinzenais e presenciais, com duração de duas horas a duas horas e meia cada, no total foram realizados 7 (sete) encontros formativos. 1(um) encontro de avaliação da proposta formativa, e 10 (dez) horas da formação foi destinado aos professores para realização de atividades específicas das temáticas formativas.

Ainda no encontro inicial de apresentação aos professores do CETI Portal da Esperança, realizamos uma apresentação da proposta de intervenção com construção da linha de base de frente com o resgate dos conhecimentos prévios deles frente à proposta para que pudéssemos organizar as temáticas como destacamos seu detalhamento no Quadro 1.

A proposta de reflexão de ações e temáticas, inicialmente, gerou espanto nos professores, uma vez que eles relataram que já estavam acostumados com capacitações e formações prontas e que, em muitas vezes, não conheciam aquela realidade educacional e não havia espaço para relatos de suas experiências. Este relato comum à maioria dos professores fez-nos pensar acerca da relevância de sistematizarmos a estrutura dos encontros para ter natureza coletiva, corroborando significativamente com os estudos de Schön (2000), quando defende uma formação reflexiva amparada em um olhar inovador, tendo como pressuposto a reflexão para nortear a prática educativa, advindo da convergência do professor com a sala de aula.

Quadro 1: Ações desenvolvidas no curso de formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, 2022.

AÇÕES DESENVOLVIDAS	OBJETIVO
Curso: Conteúdos curriculares e competências socioemocionais: construindo intervenções para a prática educativa	Fomentar a construção e intervenções na prática educativa associando os conteúdos curriculares às competências socioemocionais.
Curso: Competências socioemocionais e a BNCC	Conhecer as competências socioemocionais a serem desenvolvidas em sala de aula conforme preconiza a BNCC de 2018.
Roda de conversa: BNCC, competências socioemocionais e Escola: limites e possibilidades	Promover reflexão sobre limites e possibilidades do desenvolvimento das competências na escola conforme preconiza a BNCC de 2018.
Evento: Seminário Integrador sobre Competências socioemocionais e a BNCC	Constituir um espaço de interação de reflexão da produção de portfólios contendo atividades que fomentem competências em alunos do Ensino Médio.

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Em primeiro instante, a aceitação da proposta foi explícita, até mesmo porque se tratava de uma temática que a BNCC impõe implantar, mas que não explicita o como realizar e que ferramentas utilizar, além de não trazer claramente os conceitos e aplicabilidade do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Percebemos o interesse de alguns professores em participar, contudo dentre eles, existiu uma professora que fez uma pontuação interessante, ao relatar que ela não queria uma formação que dissesse o que fazer, porque isso eles sabiam, mas que ninguém os ensinou o como fazer naquelas condições para eles existentes. Outros professores endossaram a mesma perspectiva, e nesse momento, nós começamos a imaginar o que poderia ser feito ali de diferente.

Entendendo as experiências pedagógicas tradicionais, com características conteudistas e centralizadoras, se caracteriza de repetição nas quais sempre aponta o que deve ser feito, porém não direciona para com executar, norteado com pressupostos científicos, utilizamos no decorrer de todos os encontros de uma metodologia ativa na perspectiva de ressignificação e valorização de saberes e práticas construídos frente a uma postura reflexiva, investigativa e crítica (Diesel, Baldez, Martins, 2017).

Atentamos para contemplar as falas e angústias pontuadas no primeiro contato ainda com todos os professores juntamente com a necessidade de fomentar aprendizagem significativa

e desenvolvimento de novas competências para provocar um novo sentido do saber docente, aspectos potencializados também pela metodologia ativa.

O princípio fundamental das metodologias ativas consiste em se pensar em métodos e práticas, objetivando os sujeitos que dela participarão, ou que irão apreciá-la. Ou seja, aos professores, cabe a busca de novos caminhos e metodologias de ensino que enalteçam o protagonismo do aluno, mobilizando motivação e promoção de autonomia, dessa maneira a metodologia ativa tem sido sinônimo de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o aluno (aprendizagem), o último ocupando o centro das ações educativas e a construção de saberes de forma colaborativa, como explicitada na Figura 15 (Diesel, Baldez, Martins, 2017).

Figura 15: Princípios da metodologia ativa



Fonte: Diesel, Baldez, Martins, 2017, p.6.

Este modelo de estudo favorece o uso dos mais variados recursos, em que muitas vezes os mediadores devem se utilizar da criatividade para criá-los e os executar. E com a “Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Alunos do Ensino Médio”, ocorreu a mesma situação, pois utilizamos dos mais diversos recursos: desenho livre, construção coletiva de mapas conceituais, estudos de casos e produções interventivas, discussão em grupo, atividades pedagógicas sobre as temáticas estudadas, relatos livres e construções coletivas.

Percebemos a necessidade de provocar a intencionalidade do mediador/ professor para com a ação, com vários recursos de intervenção para a aprendizagem enquanto processo educativo que precisa ser orquestrado visando objetivos e público alvo. Nessa realidade, no decorrer de todo encontro formativo, utilizamos variadas estratégias de intervenção com produções coletivas e individuais; contínua reflexão e problematização da realidade escolar; elaboração de mapas conceituais, discussões e elaborações de planos e estratégias de intervenção, como propõe a formação na ação reflexiva de Schön (2000).

No CETI Portal da Esperança, o quadro funcional é composto por 10 professores efetivos, 01 substituto, 01 diretora e 01 orientadora educacional. Destes, tivemos uma adesão de 08 sujeitos, sendo 6 professores efetivos, a diretora e a orientadora educacional. Ficamos acordados que os encontros, obedecendo à dinâmica do local, a princípio seriam quinzenais, às sextas-feiras, das 14:20 até 16 horas. Tivemos dificuldades em iniciar a formação, pois assim como esta, várias escolas estaduais estavam em movimento de greve, o que nos forçou a reorganizar nosso calendário.

Os professores que aderiram a participarem da formação têm entre 37 e 56 anos. São professores que estão no CETI Portal da Esperança há, no mínimo 4 anos, atuam nas áreas de Língua Portuguesa (Redação, Literatura, Português/Gramática), Física, Geografia, Biologia e Educação Física. Destacamos que destes oito professores que participaram da formação, quatro deram continuidade as outras etapas da pesquisa.

A seguir, no Quadro 2, apresentamos as informações que representam o perfil plural dos professores participantes. Destacamos ainda que até o sexto encontro, representantes da coordenação pedagógica e direção geral da instituição se fizeram presentes. Após, por solicitação dos próprios professores, ficaram somente os profissionais da linha de frente, e justificaram que esse pedido advinha da necessidade que eles possuíam de relatar limitações oriundas da gestão escolar e do sistema⁹.

Quadro 2. Perfil dos participantes da Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Alunos do Ensino Médio, 2022.

Professor	Idade	Gênero	Área de atuação	Tempo de Atuação no Ensino Médio
-----------	-------	--------	-----------------	----------------------------------

⁹ Sistema: nomenclatura usada pelos professores para se remeter à Secretária da Educação do Piauí, principalmente à 20ª GRE, Gerência da SEDUC que assiste este CETI.

P1	42 anos	Masculino	Física	5 anos
P2	40 anos	Feminino	Língua Portuguesa/ Literatura	15 anos
P3	30 anos	Feminino	Biologia	4 anos
P4	46 anos	Feminino	Educação Física	14 anos
P5	53 anos	Feminino	Língua portuguesa/ Redação	22 anos
P6	56 anos	Feminino	Geografia	20 anos

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024

Pela diversidade de áreas de interesse, nosso planejamento de execução da formação foi organizado no auditório da própria instituição, os encontros seguiram uma estruturação mínima com a apresentação da temática do dia, sua fundamentação teórica, a referências das competências específicas em três esferas: o que é a competência em si; como o professor observa tal competência em si e por fim, como seria a aplicabilidade do desenvolvimento daquela em sala de aula.

Seguimos uma sequência de temáticas/conteúdos: Teoria BNCC; Resiliência Emocional; Amabilidade; Autogestão; Engajamento com os Outros; Abertura ao Novo. Vale destacar que algumas dessas temáticas requereram dois encontros para discussão e (re)elaboração, reflexão e instrumentalização para aplicabilidade. Concomitante às exposições teóricas, realizamos oficinas teórico-práticas, em que as discussões teóricas ocorriam juntamente às atividades, e professores relataram suas experiências em sala de aula, trazendo situações-problemas específicas e, em grupo, se discutia a realidade vivenciada e estratégias de superação.

Quadro 03: Cronograma do curso de Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Alunos do Ensino Médio, 2022.

Atividades	Temática	Carga horária
1º Encontro	Apresentação da proposta, identificação e reconhecimento do grupo.	2,5h
2º Encontro	Teoria BNCC – competência socioemocional e Ensino Médio	2,5h
3º Encontro	Resiliência e inteligência emocional	2,5h
4º Encontro	Estudo de casos e reflexão sobre atuação pedagógica	2,5h
5º Encontro	Amabilidade e autogestão	2,5h
6º Encontro	Engajamento com os outros – estudo de casos e reelaboração de práticas pedagógicas.	2,5h
7º Encontro	Abertura ao Novo – Construção coletiva e reelaboração de saberes	2,5h
8º Encontro	Encerramento e avaliação da formação reflexiva	2,5 h

Atividade	Professores levaram materiais quinzenais para serem reelaborados no intervalo de um encontro para o outro.	10h
CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO		30h

Fonte: Informações da pesquisadora, 2024

Em cada competência estudada, discutida e refletida, inicialmente discorreremos sobre o embasamento teórico da mesma, tendo como base as teorias de Bar-On (2006, *apud* Marin, 2017), Dell Prette e Dell Prette (2008), dentre outros, que trazem a inteligência emocional como a base de todas as competências. Juntamente à teoria, provocamos nos participantes o reconhecimento da competência específica no sujeito enquanto pessoa e, em seguida, enquanto profissional, no caso o ser Professor, e por fim se refletia a competência específica e a sala de aula e os alunos, ressaltando continuamente o histórico e o contexto específico por eles vivenciados em suas particularidades.

O primeiro contato foi de apresentação da proposta e apresentação dos participantes, juntamente com a nossa, utilizamos inicialmente os *slides* para sermos concisas. Nesse instante, ficou-nos muito claro que os mesmos professores já realizam com frequência cursos de formação e capacitação ora ofertados pela direção da escola, ora ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC, inclusive em formas de videoaulas. Por isso, pontuaram que eles não precisavam de cursos que só diziam o que era para se fazer, ou falar do que a BNCC trazia, pois isso, eles sabiam.

No fim de junho de 2022, ocorreu o **Primeiro Encontro**. Ainda no início do encontro, foi entregue a todos uma bolsa contendo: pasta, bloco, apostila, caneta, folhas de papel A4, com três tubos de cola colorida, tudo adesivado com a logomarca que criamos especialmente para a Formação Reflexiva, que tornou nossa apresentação visual, como representado na Figura 16.

A Figura 16 traz esta representação: no lado esquerdo, a logomarca que criamos para dar uma identidade ao evento, no qual optamos por galhos com folhas, passando a ideia de movimento, mudança, sair da inércia e pela cor amarela e suas variáveis, por ser dentro da paleta de cor uma das que mais vibram e, no senso comum, representa alegria, descontração e alegria, aspectos que dizem muito sobre a pesquisadora e toda condução deste constructo. E, do lado direito a pesquisadora, no primeiro dia de formação com o material que foi adquirido e confeccionado para ser entregue a todos os participantes da formação.

Figura 16: Arte do Competências Socioemocionais: formação reflexiva de protagonistas e material disponibilizados aos professores CETI Portal da Esperança, 2022.



Fonte: Arquivo Particular da Pesquisadora, 2022

Outros materiais foram sendo entregues e construídos. Destacamos aqui, que devido ao nome do projeto de extensão ser grande, tomamos a liberdade de criar um nome fictício para a formação com o intuito de ficar visível e pedagogicamente mais fácil e inteligível. Dessa maneira, mesmo havendo no cadastro o nome do projeto: “Formação Reflexiva de Professores para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Alunos do Ensino Médio”, o nome adotado foi: Competências Socioemocionais: Formação reflexiva de protagonistas.

Neste primeiro encontro, a temática era “Que me faz pulsar?” Mobilizou uma atividade que tinha por objetivo possibilitar aos professores se perceberem como sujeitos, sendo um retorno a si mesmo, um movimento de introspecção, que os fizessem pensar o que os mobiliza a viver, a seguir em frente, ou simplesmente a serem. Após os professores relatarem sobre suas percepções frente à temática, entregamos-lhes papel A3 e giz de cera para representarem suas respostas por meio de desenhos. Em seguida, foram convidados a exporem suas produções de maneira espontânea.

Além de servirem como gatilhos para apresentação, as respostas foram as mais variadas possíveis, desde as funções sociais e familiares, a desejos para realizarem num futuro não tão imediato, até proposições do tipo: “ver meus alunos se dando bem, não só atrás de balcão empacotando compras, mas em vários outros espaços”. Esse fato, juntamente com a aprovação dos demais, mostra-nos o quão significado eles dão ao ser professor. Este relato valida que a função do professor é muito mais do que o desenvolvimento cognitivo, e que assim como os

alunos, os professores, também almejam pelo sucesso dos seus. Isso significa que os professores pensam altruisticamente.

Percebemos assim que pelo fato de participarem da formação, os professores já trazem para o centro das discussões aspectos que tangenciam suas realidades, possibilitando que todo o grupo de debruçasse sobre o chão da escola, provocando entre os professores envolvidos uma colaboração profissional com uma mesma finalidade. Gather-Thurler (2002) acrescenta que esse movimento provoca melhorias tanto no modo de fazer educação, como no desenvolvimento de competências individuais e progressivamente coletivas.

Suas participações, sejam com perguntas, questionamentos, relatos de experiências e/ou ponderações vivenciadas em sala de aula foram constantemente acolhidos e validados. Este movimento, de trazê-los ao centro das reflexões foi um significativo diferencial no decorrer da formação. De fato, além de possibilitá-los à reflexão crítica de suas realidades, enquanto mediadoras da formação reflexiva, possibilitamos o engajamento de cada um nas atividades, emponderando-os de suas responsabilidades, além de provocarmos um maior sentimento de pertencimento a fim de fortalecermos os vínculos com a instituição.

Antes de darmos continuidade à exposição da logística da formação reflexiva, é válido destacar que, para os professores, tornou-se, de início, desafiadora a proposta de discorrer ou relatar suas práticas e refletir sobre as mesmas, principalmente aspectos como: “Se eu fosse aluno, eu assistiria tranquilamente uma aula minha?”, ou “ O que eu ensino a meus alunos contribui de alguma forma em seus desenvolvimentos?”, ou ainda “Eu reconheço em mim as competências socioemocionais que eu gostaria que meus alunos desenvolvessem?”.

Esta estratégia de ação nos favorece no sentido de nos levar a pensar para além do cotidiano escolar e por serem questionamentos discrepantes dentro de suas práticas e vivências “automatizadas” do dia a dia de ser professor. Este movimento de fazê-los parar e pensar no que, a princípio parecia óbvio e provocou exitosas reflexões a nível pessoal que reverberam em conexões por eles interligadas aos aspectos profissionais.

Para suporte teórico no contínuo da formação reflexiva, disponibilizamos uma apostila sobre BNCC, com o título de Competências Socioemocionais: o que são e como podem contribuir com competências socioemocionais para o desenvolvimento dos alunos. O fato de o MEC não disponibilizar material de instrução destinados aos professores que descrevam conceitos das competências por este ministério proposto, bem como instruções sobre como executar a proposta da BNCC de 2018, mesmo a nossa revelia utilizamos um material já

construído por uma instituição privada, devido ao caráter didático e visual que a mesma aborda esta temática, e em referências orientadas à BNCC.

Após o primeiro contato, continuamos com o seguinte, o **Segundo Encontro**, cuja temática foi "Competências Socioemocionais no Ensino Médio e BNCC". Neste encontro, após realizarmos um breve relato do que ocorreu no encontro passado, trabalhamos a BNCC com os professores, conceito, contexto histórico, sua finalidade, quais aprendizagens essenciais lhe acompanham visando ao desenvolvimento integral do sujeito e mudando no professor a forma de ensinar.

Além de destacarmos como foi a construção deste documento, que inicia em 2015, com participação de instituições e órgãos, até sua imposição, em 2017/2018, já com força de lei a ser cumprido, contudo sem orientações mínimas para a execução. E, uma vez que a mesma deve ser seguida, ampliamos a reflexão, perguntamos quais seus pensamentos sobre o que é o aluno integral, e em meio a várias discussões, obtivemos como a maioria das respostas um entendimento comum sobre ser aluno como sujeito enquanto ser cognitivo e biológico que tem problemas e precisa aprender, já que o sistema assim impõe.

Outros questionamentos foram feitos, com o intuito de provocar o pensar no agir do professor, dentre os quesitos, perguntamos se há possibilidade de dissociar o aluno do seu contexto quando envolve processo educativo. Ou seja, quais as possibilidades de se trabalhar com aluno integralmente desconhecido fora da escola? As respostas ganharam uma amplitude muito diversificada.

Os professores comentaram que os contextos vivenciados pelos alunos são trazidos para a escola de várias formas, seja pelo comportamento, pela linguagem, pela ansiedade ou medo dos alunos. Pelos problemas que são relatados, de toda maneira, os alunos trazem vários contextos diferentes e, administrá-los em sala de aula relacionando com as metas de ensino, não se torna uma tarefa fácil.

É interessante termos percebido que questionamentos desta natureza os mobilizaram a pensar em seu público alvo e suas práticas de maneira teleológica. A resposta "Não conseguimos, pois depende do currículo da escola, da família, do aluno, da política, não havendo condições para formar integralmente" (grifo de Física).

De fato, naquele instante, por mais que os professores estivessem atentos para suas funções sociais enquanto professores, e que tinham um documento regulatório para seguir, no

caso a BNCC, existem questões e entraves que estão fora do controle ou domínio deles. Este achado remete-nos à fala de Bock (2020) ao entoar que as mazelas sociais tangenciam sobremaneira, os processos educacionais.

Neste contexto solitário da escola, os professores dão-se conta de que muitas vezes eles “dão o que não tem”, segundo a professora de Educação Física. Além disso, considerando o professor como sujeito do processo de ensino, tal professora relembra que o professor possui uma carga pessoal fora da escola, ampliando a narrativa ao questionar: Como vamos falar do mundo sem olhar para a própria comunidade, escola e alunos?

Ao final, de maneira colaborativa, ainda neste segundo encontro da formação reflexiva, chegamos ao entendimento de que o processo integral é uma construção que demanda tempo, estudo, reflexão e movimento, coisas que o professor, na maioria das vezes, não têm. Mas demanda também ações de natureza interdisciplinar, o que a escola também não possui.

Enfatizamos então que, mesmo vivenciando um momento em que os alunos são imediatistas e que todos queremos o resultado a curto prazo, era propício pensar que o movimento de mobilização para mudança começa com todo mundo junto (frase que encaixava muito bem no texto “Escola é” – Paulo Freire, 2020).

E, a partir daquele momento, seríamos convidados em todos os encontros a promover conexões das temáticas debatidas, juntamente às metodologias utilizadas com o desenvolvimento de competências em nós mesmos enquanto professores. Essa dinâmica fez alusão à ABRAPEE (2015), quando ela pontua de maneira enfática que o desenvolvimento de competências ocorre também junto ao desenvolvimento cognitivo.

Toda a discussão levou-nos ao entendimento, ainda em contexto de formação reflexiva, que para que o processo educacional tenha êxito é necessária uma união de forças. Contudo, a escola é a única mola propulsora dessa engrenagem toda. Efetivamente, a educação integral está para além da escola de tempo integral. Assim, finalizamos nosso segundo encontro com uma amplitude significativa de debates e elaborações no que se refere à BNCC.

No **Terceiro Encontro**, trouxemos a Resiliência Emocional no Sujeito, como temática central. Após as boas-vindas e acolhimento, iniciamos questionando: “O que é resiliência para vocês?” Houve uma dificuldade de os professores verbalizarem conceitos, mesmo demonstrando, por exemplos, terem entendimento sobre o quesito. Surgiram respostas bem

resumidas como: “É a capacidade de autocontrole”, ou; “Ser resiliente é entender o outro, é tolerância e passividade”, o que nos levou à reflexão de passividade na resiliência, e; “É saber lidar sem julgar”, ou ainda; “Na física, a resiliência é a capacidade de voltar à forma original após deformação”.

Então, organizamo-nos em duplas e pedimos que discutissem sobre esse conceito, podendo, na ocasião, utilizar pesquisas virtuais em que cada um utilizou seu celular como instrumento de acesso à internet. Após pesquisa, surgiram entendimentos dos tipos: “Evoluir, não resistir”; “Para ter resiliência é necessário conhecer-se”; “Resiliência é a forma como enfrentamos as adversidades”; “Capacidade de evitar decisões precipitadas”.

Mediante a organização dessas respostas, o passo seguinte foi provocar neles um processo de autoavaliações para identificar em quais momentos recordavam terem se comportado com resiliência. Como mediador, utilizamos um quadrante para responderem como eles reagem quando: Acontece algo e “EU” resolvo; acontece algo e “EU¹⁰” não resolvo; A resolução não depende de mim. A proposta era fazer o professor reconhecer em si o que é resiliência emocional e como lida com suas emoções em momentos extremos ou inusitados.

Seja o entendimento que se tenha acerca da função do professor em seu desempenho transmitir conhecimento, ensinar, explicar, dentre outros, partimos constantemente de um entendimento maior que se aporta que ao professor cabe construir conhecimento e possibilitar ao aluno uma maior aproximação de bens culturais e saberes, estando em constante movimento de adaptação e readaptação ao contexto e suas variáveis.

A figura 17 a seguir, trata de um recorte deste encontro, em que elaboramos um mapa conceitual com a palavra “Resiliência” ao centro e folhas de A4 coloridas no formato de seta foram dados aos participantes, com intuito de, após pesquisa breve, registrassem o entendimento que possuíam acerca dessa competência. Ao final, foram dadas fichas com três reflexões nas quais cada um teria de pensar e responder como reagem em situações que: 1) acontece algo e conseguem resolver; 2) acontece algo e não conseguem resolver; e, 3) como reagem em situações nas quais a resolução não depende deles.

¹⁰ Demos destaque aos participantes da pesquisa enquanto sujeitos, provocando-os em situações para além de professor, mas de ser humano, por isso que muito destacamos o monossílabo EU em caixa alta.

Ressaltamos que todo material que foi entregue e que era produzido, sempre estava permeado de cores e detalhes, para representar o zelo que tivemos no preparo minucioso de cada encontro.

Figura 17: Material usado no encontro sobre resiliência e inteligência emocional, 2022.



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2024

Compreendemos também que o professor só pode mobilizar conhecimento no outro se entender em algum nível o que pretende ensinar, vivenciando a máxima de que o senso comum insiste em nos mostrar continuamente: “Só se dá o que se tem”. Dessa maneira, ao fazer com que o professor entenda como é seu comportamento resiliente, estamos aproximando-o de conceitos; estamos promovendo que ele tenha consciência do que é a competência, reconhecendo-a em suas ações e provocando uma reflexão crítica intencional na mesma, em sua vida.

Tudo que foi produzido durante a formação foi solicitado para que os participantes guardassem, e obtivemos a autorização para utilizar, quando necessário, as informações ali produzidas. Preservando o anonimato, eles se identificavam com as iniciais dos nomes e idade.

O **Quarto Encontro** foi marcado por estudo de casos e relatos de vivências. Inicialmente, fizemos uma retrospectiva junto aos professores sobre a temática da última formação e os casos que foram citados, reafirmando que ser resiliente em sala de aula não é um movimento fácil, pois envolve as emoções dos professores, sendo o equilíbrio a chave para enfrentar tais situações. O intuito maior nos estudos de caso a partir dos relatos foi o de tomarem consciência e reconhecerem em quais momentos os professores agiram em suas aulas com o comportamento resiliente, às vezes de maneira natural ou automatizada, sem intencionalidade,

trazendo ao centro das falas, entendimentos e conceitos sobre inteligência emocional e abertura ao novo.

Com essa possibilidade de espaço para relatos, enquanto mediadora, assumimos a postura de acolhimento e reflexão, provocando-os a pensar em suas verbalizações. Com o espaço de confiança já estabelecido pelos encontros anteriores, os professores começaram a citar episódios que ocorriam tanto em sala de aula como fora, quando não possuíam de imediato a solução e muitas das vezes relatando aflição naquele contexto de incertezas. Debateram sobre o comportamento passivo dos alunos, destacando o agravo pós pandemia, relatando que “o alunado quer ser agradado de forma que não exija esforço deles”.

Figura 18: Momento da formação destinado ao acolhimento e validação das experiências dos professores, CETI Portal da Esperança, 2022.



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2022.

O grupo formativo trouxe ao centro da discussão que os alunos daquela escola não possuem a competência de resiliência emocional desenvolvida, o quanto seus comportamentos são imediatistas e que o perfil do alunado atual é não se flexibilizar para o outro, mantendo seu desejo acima de tudo.

Refletimos, nesta lógica, que atividades ou posturas poderíamos assumir para o aluno se perceber como responsável, no sentido de criar estratégias de superação à adversidade. A imagem acima retrata este momento de escuta cuidadosa e troca de saberes. Destacamos que em todos os encontros a pesquisadora estava descalça, representando a necessidade de sentirmos o chão da escola.

A Professora de Língua Portuguesa afirma acreditar que pode ser mais sistemática e se colocar no lugar do aluno. Exemplifica que fez uma atividade simples na qual obteve um envolvimento maior da turma, com divisão de grupos, em que cada um ficou com um tipo de pronome, observando como cada grupo se organizou. Comenta que pensou conhecer os alunos e se surpreendeu com os mesmos. Nesta situação, reafirmamos que os impactos das ações do professor nos alunos, é simples, contudo, merece ser atenta e objetiva.

Refletimos as condições históricas, sociais e econômicas de muitos alunos que chegam à escola, segundo os professores, com sentimentos e comportamentos desesperançados (como foi também observado pela pesquisadora nas andanças pelos corredores da escola e em conversas ‘aleatórias com os mesmos’), e o quão a receptividade dos professores pode provocar o movimento de valorização a si mesmo, reiterando que as frases que os alunos trouxeram em uma dinâmica tem muito a ver com a vida pessoal de cada um.

Ao comentarem sobre alunos específicos, uma das professoras abre seu caderno de anotação e relata sobre duas competências que tem anotadas e que ela reflete muito sobre elas, afirmando que autoconhecimento e resiliência são os pilares.

A mesma professora de Língua Portuguesa relembrou a definição de amabilidade e resiliência, e destacou sobre a necessidade de o professorado se conhecer para estar em sala de aula. Concluindo que quando o sujeito entende a si, ele consegue se posicionar de maneira mais segura para si e frente aos alunos, buscando com mais facilidade estratégias de enfrentamento às ocorrências de sala de aula diariamente.

A professora de português questiona para os demais, quais os fatores que a provocam para que entenda a resiliência e a amabilidade como pilares. A resposta pelos mesmos elaborada é a que a amabilidade do professor desperta o encorajamento nos alunos e só é possível praticá-la se quem está à frente das salas de aula se disponibilizar a conhecer a quem eles assistem.

E assim o encontro que destacamos a vivência dos professores desta escola, buscando a triangulação constante acerca da realidade, das competências e seu reconhecimento em si e no outro encerrou-se com a ponderação da participação ativa e intencional do professor, que, muitas vezes, de maneira não intencional, provoca nos alunos o desenvolvimento de vários pensamentos, sentimentos, comportamentos e por conseguinte, competências.

No intervalo quinzenal do quarto para o quinto encontro avaliamos a necessidade e ansiedade que os participantes têm de relatar suas experiências, com intuito de explicitar o quão desafiador torna-se o ser professor, além de apresentarem-se interessados ainda no relato e partilha dos demais colegas. Este aspecto mobiliza, além do conteúdo, as emoções e competências que perpassam toda a vivência do professorado.

O professor de Física levou-nos à reflexão após o confronto de ideias oriundas das discussões e provocou o autoconhecimento nos professores, desvelando suas fragilidades e potencialidades. Destacou que, ao se permitir a reelaboração na esfera pessoal, diretamente o profissional será afetado.

E, no caso dos professores, essa postura pode reverberar na conduta com os estudantes e no próprio desenvolvimento deles. Os demais professores colaboram que as falas dos estudantes também impactam nos professores e recebem críticas acerca da didática que usam, causando questionamentos aos professores.

Assim, após estudos e orientações escolhemos possibilitar mais espaços de relatos e corroborando com vários teóricos das competências socioemocionais, ao destacarem a existência de uma linha tênue que as separa, e que ao mobilizar uma, mobiliza também todas as outras. Escolhemos aglutinar competências e, no mesmo encontro, trabalhar os conceitos e aplicação das mesmas a partir dos relatos por eles apontados.

Dessa maneira, no **Quinto Encontro** relembramos que a intenção era trabalhar as competências em consonância com a realidade do CETI Portal da Esperança e retomamos pontos que os professores consideraram importantes do encontro passado. Antes mesmo de adentrarmos à temática, uma professora pontuou: “Como é difícil para alunos se perceberem como pessoas capazes”, destacando a não autovalorização ou autoimagem desconstruída que os alunos possuem, por conta de uma série de fatores envoltos.

Neste encontro, levamos a proposta de trabalharmos as temáticas de amabilidade vinculada à autogestão; engajamento com os outros e paralelo a todos, e os relatos de sala de aula desses professores. Começamos expondo um vídeo de curta metragem¹¹ sobre autogestão

¹¹ História para trabalhar competências socioemocionais - Autogestão, disponível no Youtube.com, no link <https://www.youtube.com/watch?v=3HdtvaH5hXc>

para correlacionarmos com a realidade de alunos da periferia de uma capital brasileira com o intuito de ressignificar a percepção dos professores para com os alunos além do óbvio.

Consequentemente, as perguntas norteadoras foram: “O que o ‘ser professor’ exige de cada um de vocês?”; e, “O que são as competências amabilidade e autogestão; engajamento com os outros tem a ver com os alunos?” No primeiro, os professores iam tentar perceber os alunos como sujeitos que também possuem limitações, e no segundo, relatariam como eles atendem essas questões pessoais dos alunos e o que fazer para percebê-los de maneira diferente.

O desenvolver competências em si e no outro requer um movimento de reconhecimento de si, de suas possibilidades, limitações e ainda o planejar do desenvolvimento de melhores habilidades para se concretizar, requer treino e percepção de si, pela autorreflexão e autocrítica, movimento que foi constantemente provocado nos e pelos professores.

Corroborando com Gather-Thurler (2002) e Machado (2002), o desenvolver competências é o constructo de percebê-las em suas ações, refletir e reorganizar estratégias de maneiras intencionais, no caso com a finalidade específica de aprimorar competências, seja em si ou no outro, trabalhando e tendo um domínio mais primoroso das inteligências emocionais.

Frente ao impacto relatado pelos participantes acerca dos momentos formativos e das construções de saberes por todo o grupo gerado, eles solicitaram que os três últimos encontros fossem realizados semanalmente e não mais quinzenalmente. Em concordância e organização, e nos últimos nem coordenadora nem diretora participariam, com elas conversaríamos em outro momento.

Assim, no **Sexto Encontro** abordamos como proposta discursiva: Resumir o que foi visto sobre competências e quais as semelhanças com a realidade da sala de aula, por meio de exemplos práticos sobre a aplicação das competências em cada disciplina específica. Foi-nos relatado temas como crises de ansiedade dos alunos antes de uma apresentação importante, dificuldade do aluno se expressar ou manifestar-se criativamente.

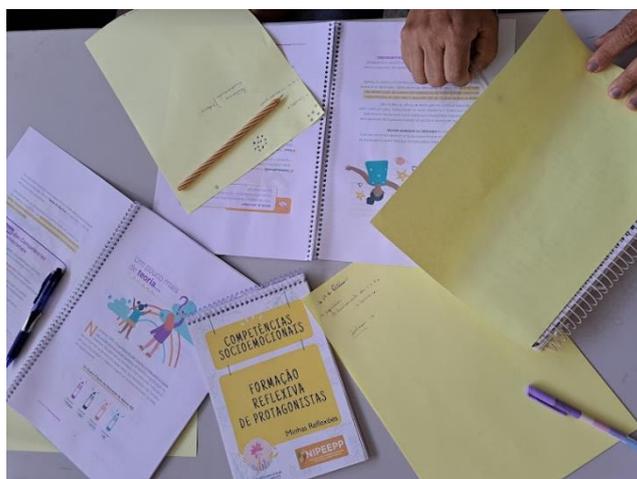
Nesse instante e em outros momentos similares, ocorreu de outros professores também relatarem demandas comuns à exposta e todos juntos buscarem soluções, cada um a seu modo relatava como lidar com certas circunstâncias e juntos íamos buscando novos caminhos e resoluções.

Visualizamos, de fato, o impacto do formato da formação reflexiva na construção de novos saberes, as trocas de pensamentos, exemplos, atitudes e conhecimentos. A busca, seja na *internet* ou na apostila pelo entendimento de alguns conceitos e competências nos mostrou o envolvimento e dedicação de todos os envolvidos, considerando ainda a partilha e o respeito e empatia pela fala do outro, tornando a formação mais efetiva.

Foi questionado sobre quais momentos e condições os professores acreditam ter trabalhado alguma competência socioemocional, mas sem se aterem para esse movimento (de maneira não intencional). Foi destacado que em tarefas corriqueiras de sala de aula, como pedir que o aluno busque algo, melhora a participação do aluno. Ponderamos que ao professor é orientado ofertar os comandos corretos para orientar os alunos.

Após essas primeiras discussões, os professores foram convidados a escreverem situações ou casos que consideravam limítrofes e foram vivenciados em ambiente escolar e em grupo, munidos do material teórico disponibilizado e buscarem conjuntamente soluções viáveis às situações. Disponibilizamos o tempo de uma semana para repensarem estratégias, vivenciarem seus ambientes escolares, tentarem percebê-los sob outra ótica e esse material seria a base do nosso último encontro formativo, como ilustrado no registro a seguir.

Figura 19: Oficina de reelaboração de práticas pedagógicas em construção coletiva, 2022.



Fonte: Arquivo particular da pesquisadora, 2022.

A formação reflexiva impõe participação ativa de professores com possibilidade de revisitar suas práticas e se mobilizar a transformá-las chegando ao alcance significativo do aluno. Seguindo o encontro, dos relatos de caso para estudo, e após termos nos certificados de que os

professores entenderam a necessidade de reconhecer as competências socioemocionais em si e traçar estratégias para desenvolvê-las, demos continuidade às escutas e ponderações.

Na ocasião, a professora de Educação Física trouxe como *feedback* dos encontros formativos o pensar para além daquele espaço de discussão. Relatou que após o último encontro ficou pensando em metodologias de ensino e que propôs aos alunos uma mudança de metodologia, visto que se esforçou no final de semana anterior para elaborar uma atividade dinâmica com uma turma por ela considerada difícil.

Sétimo Encontro, o mais desafiador, aquele em que o nó na garganta travou, aquele no qual as emoções rolaram, o que vibrou na prática o quão somos capazes de impactar positivamente os outros se assim desejarmos, mesmo não sendo um movimento fácil, é muito possível. E, sem romantizar, pode até ser um processo desafiador e profundo, porém é leve. Como Cury (2016) atenta, o desvelar de nossas fraquezas e limitações nos provoca medo e se desvelar dói, os grandes homens e educadores também choram, só precisam aprender a lidar com as lágrimas e, por fim, ao enfrentar o processo de desenvolvimento de CSE provoca o sujeito a se humanizar em um movimento de dentro para fora.

Dessa forma, esse último encontro foi marcado pelo relato das construções coletivas, pela convicção de reelaboração de saberes e reconstrução de práticas pedagógicas. Foi significativo percebermos as colocações pertinentes e criativas dos professores, assim como o movimento de valorização do aluno e seus saberes, bem como e principalmente o empoderamento e protagonismo dos professores no transcurso de todo o processo.

A professora de Língua Portuguesa destaca que colocou os alunos na função de professores, estipulou uma sequência de atividades, seguindo roteiros e os incentivou a superar dificuldades. Com a realização de uma brincadeira de “caça ao tesouro” e outros exercícios, distribuiu a partir disso, temas para debate entre alunos, para que os alunos compartilhassem o conhecimento uns com os outros.

Na ocasião, trouxemos questionamentos de qual ou quais competências socioemocionais essa proposta de atividade poderia promover. Todos os participantes se colocaram e perceberam que quando se promove o desenvolvimento de uma competência socioemocional específica, dificilmente se potencializará somente ela, pois as competências são uma unicidade e separá-las por questões pedagógicas.

Machado (2002) garante que se pode até considerar as competências de maneira isolada para estudo e entendimento. Contudo, ao se promover o desenvolvimento, não tem como desenvolver somente uma, uma vez que estão interligadas, da mesma forma, ao desenvolver competências a nível pessoal, e reverbera em outros contextos e funções da vida do indivíduo.

Destacam que as considerações críticas que fazemos a partir de ações anteriores, provoca-nos uma autoavaliação que muitas vezes vêm seguidas de incômodos que nos mobilizam a querer reelaborar nossas práticas para termos melhores resultados, no caso de nossos professores, um maior interesse nos estudantes e um empoderamento dos mesmos, por enquanto autores de seu caminhar.

A professora de Biologia enaltece que após um encontro, a mesma passou o final de semana programando sua atividade, mas para isso realizou uma autoavaliação crítica de sua ação, que rendeu novas possibilidades de contribuições e intervenções. Em que, na semana seguinte, ela propõe aos alunos uma atividade construída coletivamente, e relata ainda que desde a execução até os resultados obtidos, ficou muito satisfeita.

Os professores relataram ainda que planejar uma aula para desenvolver o aluno além do conteúdo, talvez exija muito do professor, no sentido de pensar e operacionalizar as atividades, mas que as formações que estão ocorrendo, possibilitar esse pensar em conjunto.

Discorreram ainda que para a efetividade dessa promoção de crescimento requer também tempo e condições de trabalho, no sentido de o sistema não exigir apenas resultados numéricos e da direção mais espaço, em termo de disponibilidade de horário para realizarem projetos com objetivos específicos a serem alcançados.

E, que o mais viável seria todos os professores da escola estarem participando da formação para ampliar ideias, e que realmente necessita uma união de todos, desde direção, coordenação, alunos, comunidade acadêmica, sistema educacional e parceiros da escola para fazer dar certo. Concluimos ainda, o quão relevante é ao professor entender o que é cada um desses “mini” constructos para reconhecer em si e promover no outro.

Como encaminhamento final da formação, foi questionado o que eles poderiam naquele momento de fim de ano letivo promover e valorizar o aluno, bem como, agora, de maneira teleológica o desenvolver de competências socioemocionais.

E, para nossa grata surpresa, os sete professores ali presentes, decidiram se organizar, e mobilizar a direção e coordenação do CETI Portal da Esperança, no sentido de daquela data a 20 dias iriam promover uma Gincana Cultural sobre a consciência negra, que deveria ser composta por oficinas sobre a história negra, nos enfoques personalidade, dança, culinária, arte do evento e relato histórico.

Os professores disseram que, mesmo estando muito próximo do fim do semestre letivo e o dia da Consciência Negra (20/11) era viável realizá-la com materiais simples, uma vez que o foco seria dar possibilidades reais de os alunos criarem e se expressarem (como apresentada na imagem seguinte). Dessa maneira, o final da formação foi destinado à elaboração dessa prática escolar e organização do nosso último encontro de avaliação sobre nossa formação reflexiva.

Figura 20: 3ª Semana da Consciência Negra do CETI Portal da Esperança



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024.

Oitavo Encontro enfim chegou, pensamos nesse encontro como um momento de confraternização e de gratidão a todos que se permitiram embarcar em nossa proposta inicial, e assim foi. Os próprios participantes anunciaram o desejo de realizarem uma avaliação sobre os encontros formativos, e um a um foi agradecendo a oportunidade que todos tivemos, manifestando os *feedbacks*.

Esse momento tornou-se, como todos os outros, riquíssimos, pois conseguimos coletivamente fazer um comparativo de quem éramos no início da formação, recordamos a frase de uma das participantes do primeiro dia, “que vem querer nos ensinar a fazer as coisas, mas não conhece nossa realidade”.

Trouxeram que a formação reflexiva que fizeram não deve ser jogada nem ficar em segundo plano (devido ao longo intervalo ocorrido entre a última formação e a atual, assim como o tempo que foi reduzido), necessitando de outro olhar da gestão sobre esta formatação de capacitação continuada no formato de acolher as falas e angústias dos professores também. Isso foi pontuado por eles relatarem que a gestão entende “que o professor quer a formação para não dar aula”. o que dificulta todo o processo de atualização e reelaboração de saberes.

Várias outras ponderações foram feitas, mas uma nos chamou mais atenção, quando ela pontua o quão importante foi para ela ser uma psicóloga que mediou a formação reflexiva, pontuando inclusive a necessidade da atuação do psicólogo escolar ser direcionada aos professores também.

Ao final das falas, agradecemos o empenho e participação ativa de todos, nos comprometemos em estar presentes na Gincana Cultural e em outros momentos que a escola nos avisasse. E assim, finalizamos, entre saudades, risos e abraços, degustando um lanche coletivo, para simbolizar o fechamento daquele ciclo formativo, e cada professor foi presenteado com uma garrafa de alumínio personalizada com a logomarca da formação, bem como com seu nome, conforme mostra a figura 21.

Figura 21: Garrafas personalizadas que foram entregues aos participantes da Formação Reflexiva.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024

Notadamente, um aspecto relevante e desafiador deste percurso da experiência em Formação Reflexiva foi o exercício da reflexão crítica para fazer com que os professores revisitassem suas práticas, analisando e avaliando-as, provocando e promovendo o repensar de estratégias em situações entendidas como não salutar. Inferimos dessa forma, que o buscar de outras estratégias e o fato de ser um grupo formado por professores que partilham de realidades,

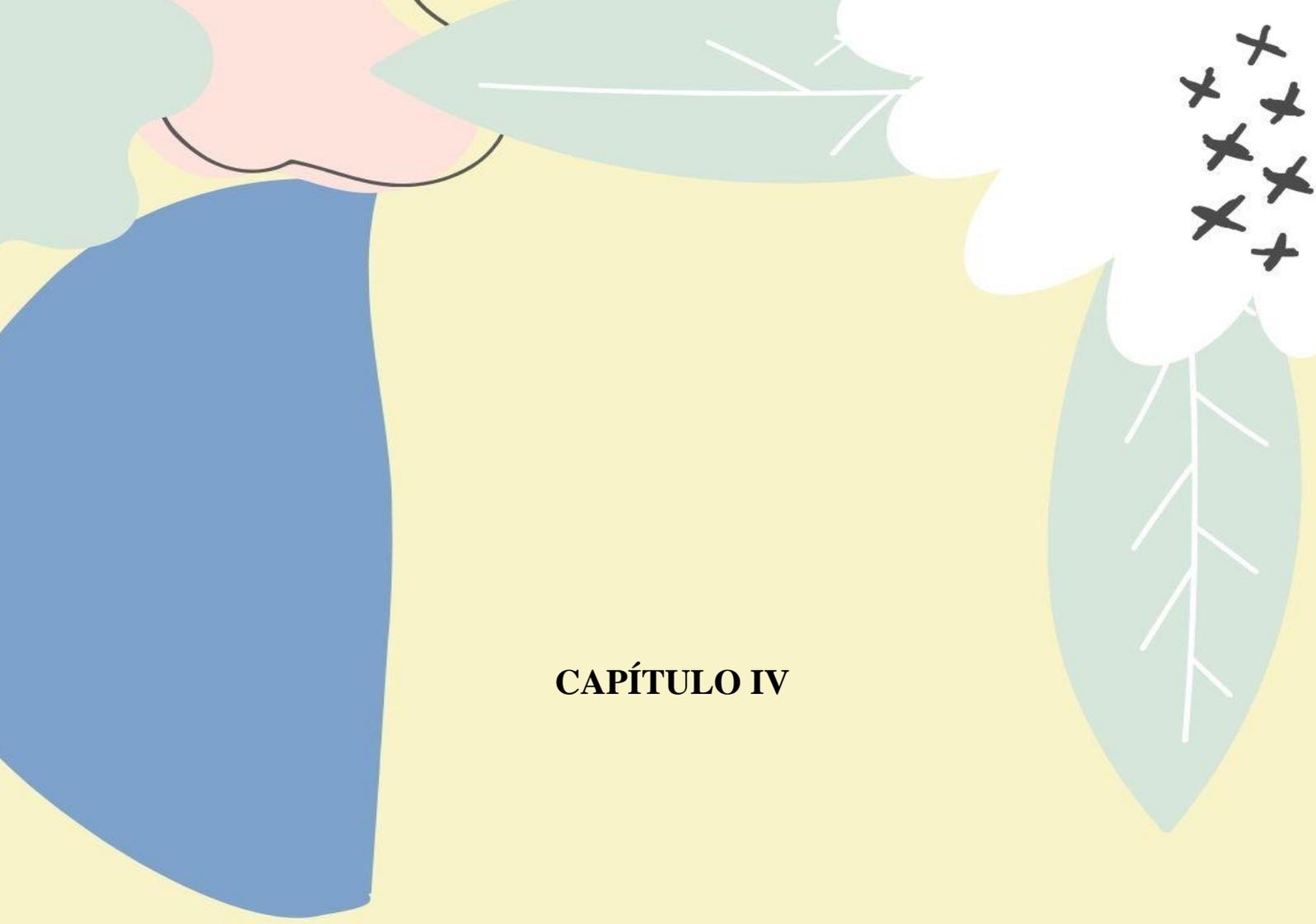
com possibilidades e limitações similares, possibilitou uma troca de saberes significativa. Uma vez que o relato de um professor também mobiliza o outro, ou a “nova” estratégia utilizada por um professor, também serve de suporte ao outro.

Notadamente, o experimento utilizado nesta investigação nos permite afirmar que formações desta natureza fomentam a promoção de desenvolvimento de autoconhecimentos nos professores. O fazer refletir na ação e sobre suas práticas traz reconstruções de práticas pedagógicas pelos próprios professores elaboradas; além de feedbacks acerca de quão foi importante a valoração e validação de suas falas e relatos. Em síntese, a formação reflexiva, bem orquestrada, vai além de uma formação técnica e profissional, mas que consegue também mobilizar aqueles autores enquanto sujeitos de si e de suas histórias, emponderando-os enquanto sujeitos transformadores de realidades.

Isso quer dizer que a formação reflexiva tem a capacidade de pontuar um movimento de autoavaliação de seus constituintes, tanto a nível pessoal quanto a nível profissional, possibilitando o criar e selecionar novas estratégias de desenvolvimento de suas atuações nos mais diversificados contextos vivenciados para além do profissional. Mostrando-nos que a formação reflexiva, por sua característica mais participativa e dialogada, provocativa, mobilizadora, reflexiva e reestruturante, possibilita a reconstrução profissional de todos os agentes envolvidos.

No entanto, este estudo específico necessita explicitar com clareza os impactos desta formação reflexiva e experimentada com professores do Ensino Médio no desenvolvimento intencional de competências socioemocionais em alunos, que foi descrita, como, por exemplo, esta formação foi avaliada? Que instrumentos foram utilizados para interpretá-la? Quem foram, de fato, os sujeitos? Todos os professores participantes do processo formativo? Como se configurar, de fato a escola onde a formação foi realizada? Para responder estas e outras questões, é preciso que mostremos o caminho que traçamos e foi percorrido, o que será desvelado no capítulo que se segue.

Diante de tudo que realizamos, vale reiterar que esta formação foi executada em caráter de extensão, na qual utilizamos uma metodologia ativa para partilhar saberes, reelaborar atuações e restaurar e mobilizar outros instrumentos em todos que participaram como forma de confrontar as nuances que surgem com frequência em contexto educacional, mais especificamente no CETI Portal da Esperança.



CAPÍTULO IV

CONSTRUINDO SABERES NA INTERSUBJETIVIDADE COM OS PROFESSORES



Estudar e realizar pesquisa em educação provoca um constante refletir na ação, e no percurso, visando a elucidação e, em nosso caso a modificação de uma realidade.

Alcoforado (2023)

Com esta prerrogativa de Alcoforado (2023) percebemos o quão desafiador e desafiante é fazer pesquisa em educação no intuito de mobilizar e transformar contextos. Em nosso caso, agora relembrar o pisar no chão da escola, ouvir relatos, conviver com alunos e demais funcionários, sermos empáticos à aflição e angústia dos professores, participar de uma série de atividades escolares, fez-nos constatar o tamanho da responsabilidade que provocamos ao iniciar este estudo.

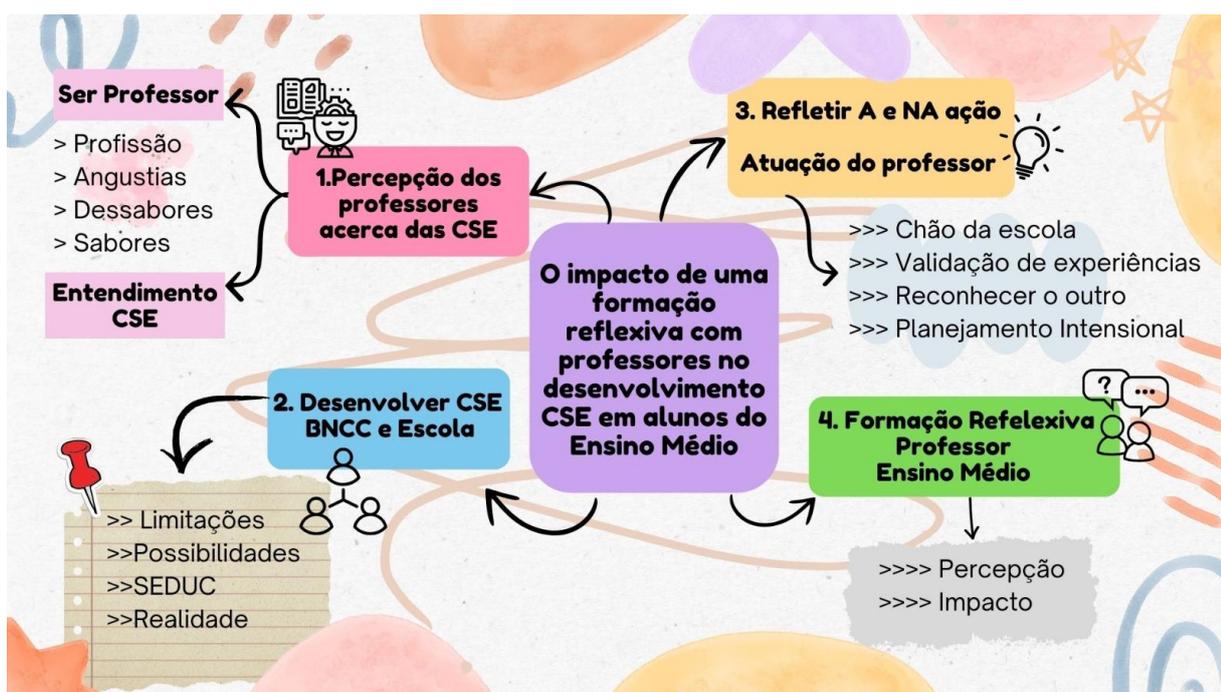
De toda forma, constatamos que todo o transcurso deste estudo foi pensado no sentido de confirmar, refutar e/ou reelaborar a tese desta pesquisa, de tal forma que os objetivos foram desenhados de maneira sequencial sendo segmentos ou semiestructuras do foco maior. Com a utilização de instrumentais adequados e a utilização da formação reflexiva até a construção do diário de campo, confrontamos aqui as informações e saberes obtidos com as bases teóricas estudadas e discutidas até então.

Este capítulo, é marcado pelo constante diálogo estabelecido entre autores e estudos que nos embasaram, e na intersubjetividade estabelecida com os sujeitos para elaboração de constructos aqui apresentados. Assim, destaca a realidade de chão da escola, seus professores e realidades representadas por informações recebidas e construídas, oriundas de entrevistas, imagens, construções coletivas, observações participantes, escutas e todas as mobilizações que esta pesquisa provocou. Relembramos que às participantes foram dadas a opção de escolherem CSE : Amabilidade, Abertura ao Novo e a Autogestão.

Essas informações contidas nestes diálogos e confrontos nos possibilitaram novos saberes, novas perspectivas, ante as informações coletada e no passo a passo, elas foram se organizando neste estudo. Amparadas por Minayo (2014) e Bardin (2016) realizamos as primeiras análises de conteúdo decorrentes da entrevista iniciais e em processo, o Caderno Reflexivo, o grupo focal e as observações realizadas em sala de aula relatadas em diário de campo, que trazemos neste Capítulo, no formato de categorias de estudo.

Destacamos que tais categorias foram construídas para partindo dos objetivos propostos neste escrito em confluências as informações coletadas e definição das unidades de análises (descritores ou palavras chave). Assim, partindo do objetivo geral, as unidades de estudo encontradas foram: 1. Percepção dos Professores acerca das competências socioemocionais; 2. O desenvolver das competências socioemocionais propostas pela BNCC na escola; 3. O refletir a e na ação e a atuação do professor; e, 4. O impacto da formação reflexiva no professor do Ensino Médio, como representado na figura a seguir.

Figura 23: Apresentação visual das categorias do estudo, 2024.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Cada uma das categorias elencadas, foram conectadas às bases teóricas que perpassaram todo estudo, e algumas foram subdividas em tópicos, no intuito de explanarmos melhor tanto as informações como os saberes elaborados e expostos.

Aspectos como: percepção e impacto da formação reflexiva, o agir no chão da escola, planejamento e ação intencional, o reconhecimento e validação das vivências do professorado, a emergência da realidade educacional que as circundam com suas limitações e possibilidades dentro de um sistema educacional, foram categorias de análises discutidas dentro das macrocategorias já pontuadas.

De todo modo, iniciamos nossas análises e discussões primeiramente apresentando sabores e sabores; angustias e entendimentos da profissão professor, bem como seus entendimentos sobre BNCC, como trazemos a seguir.

4.1. Percepção dos professores acerca das competências socioemocionais

Iniciamos as compreensões trazendo Freire (2013) que afirma é impossível se discorrer sobre educação sem trazer à tona o próprio homem em sua natureza, concepções e entendimentos. Em nosso caso, é imperioso lembrar como é a pessoa professor que atua na linha de frente do CETI Portal da Esperança.

A educação, enquanto processo que ocorre em função do sujeito e suas necessidades de readequação e adaptação às suas necessidades perpassa pela socialização e formas inteligíveis de apropriação de conhecimento e emancipação (Araújo, 2019). Nesse caso, a formação de professores na proposta reflexiva viabiliza condições de aprimoramento aos profissionais partindo de os eixos ação-reflexão-ação pensarem e decidirem e reestruturarem suas práticas pedagógicas, no designo de responder às necessidades educativas e social enquanto movimento de readequação docente como prática social (Ataíde, 2021).

Como bem pontua Carvalho (2007), o trabalho docente consolida-se em sua ação educativa, e esta por sua vez, encontra-se mesclada às suas bases epistemológicas, somadas às experiências profissionais, bem como ao entendimento que eles têm tanto do propósito da educação, como de si enquanto profissionais que mobilizam processos educacionais. A ramificação da Psicologia que atua com testes e técnicas projetivas defende que o pensamento, comportamento e sentimento dos sujeitos estão atrelados à maneira como eles exploram, observam ou vivenciam o fenômeno (Pinto, 2014).

Isso quer dizer que o professor atua ou projeta em sua atuação a partir de aspectos de sua realidade que os deixam confortáveis, possuindo alguns comportamentos ou práticas automatizadas. Por isso, é relevante iniciarmos com o entendimento que elas possuem sobre si enquanto educadoras e suas vivências, ou ainda fatores que as impulsionam a continuar em seus fazeres, que muitas vezes a literatura não alcança em suas descrições. como por exemplo:

Ser professor é muito mais do que ensinar, é acolher, amar, respeitar, aconselhar. Envolve ser um facilitador do aprendizado, mediador de conflitos e agente de transformação social (Amabilidade).

É enfrentar desafios dos mais simples aos mais complexos. dos mais simples é: falta de material, entendeu? Dos mais complexos é cuidar com o emocional dessas crianças que está cada dia mais difícil. É transformar a realidade, despertar em nossos alunos um futuro com sonhos possíveis de se realizar (Abertura ao Novo).

Estes posicionamentos dialogam estreitamente com Freire (2020) que nos leva a refletir que o ato de ensinar não é transmitir ou dar saber aos alunos, contudo está na viabilização de condições para que o aluno reestruture sua produção, possibilidades de entendimento e apreensão do saber para sua construção enquanto sujeito social e consequente caminho a trilhar. Nessas condições, o professor seria o artista que auxilia o educando a tornar-se si mesmo, ensinando-lhes a intervir no mundo e com o mundo enquanto sujeitos historicamente modificados e modificadores.

O ser professor inicia-se em sua escolha profissional, contudo começa a ser desenhada em sua formação inicial com o entendimento e construção de saberes pertinentes para o exercício do labor em uma melhor condição possível. Nóvoa (1999) discorre ainda que muitas vezes em contexto educacional os professores vivenciam situações que demandam para além de conhecimentos formativos, técnicos científicos, nos deparamos com essa realidade no decorrer de todo o estudo e contato que tivemos com a escola e participantes, como destacamos nos grifos a seguir.

Sou muito conteudista, nosso objeto de estudo era a linguagem, então eu sempre fui maravilhada com a questão da linguagem. Iniciei eu tinha uma visão mais científica com os alunos, hoje quero que eles aprendam, nem que seja o mínimo, mas que faça sentido a eles (Autogestão).

Quando nos deparamos com o chão da escola e vemos a realidade (do sistema, estrutural, do alunado) concluimos que é bem mais difícil do que imaginamos. A teoria e academia são bem diferentes na prática. Temos necessidade de nos adaptarmos às necessidades dos alunos, não apenas na transmissão de conteúdo, mas também em habilidades sociais e emocionais, ou seja, acolhê-los (Amabilidade).

Enquanto acadêmica de educação física, tudo era possível de se realizar, bastava o querer. Hoje percebo que as dificuldades vão além do meu querer, e me desanimam por muitas vezes. (Abertura ao Novo).

As posturas e entendimentos pontuados até aqui clamam por uma discussão além do alcance do ser professor. Ampliando-se para o professorado que exige uma constatação adequada

e reestruturações de conceitos e práticas acerca de si e de suas atividades (Nóvoa, 1999). Não obstante, remete-nos à perspectiva de Libâneo (2012) ao discorrer que a escola que restou aos pobres possui uma ocupação de acolhimento e assistencialismo, transformando-se em uma caricatura social, no qual o professor atribui destoantes e diversas funções alheias às suas formações iniciais. Muitas vezes ao se depararem com o chão da escola que pisam os professores revivem o hiato existente entre a formação acadêmica e àquela realidade de trabalho assumida.

O ideal de professorado: ensinar disciplinas, matérias conectadas ao conteúdo de suas formações, aulas simultâneas a todos alunos; garantia de disciplina, as regras de conduta e de comportamento dos alunos, são deixadas de lado, salienta Nóvoa (1999). E, em muitos momentos, da pesquisa desde a formação reflexiva até o preenchimento do diário de campo, ficou visível a contradição entre teoria e prática da formação inicial, principalmente ao acolhermos e refletirmos as angústias das professoras frente ao sentimento de incapacidade e não saberem como agir em várias e constantes situações que eclodem na dinâmica escolar, seja alunos chorando em corredores, ou com comportamentos autolesivos nos banheiros escolares, ou ainda frente a relatos de violências ou abusos que são obrigadas a abraçar os relatos dos mesmos.

Quando eu iniciei eu tinha uma visão mais científica com os alunos, eu queria que eles aprendessem, utilizava dos métodos que aprendi na universidade, tentava com eles de todas as formas. Com o tempo, percebi que não era daquela forma que funcionava e foi muito difícil eu aprender como fazer e o que fazer. (Abertura ao Novo).

Às vezes, os alunos não querem nem saber do conteúdo, mas só a presença da gente. Só pelo fato de nós estarmos com eles, eles já se sentem bem e acolhidos! Eu deixei de ser mais sistemática e fui olhar o que eles precisam; eles precisam de comunicação? No final consigo ensinar o que de fato eles precisam aprender. (Autogestão).

Várias vezes já vi alunos chorando nos corredores, às vezes eles não querem responder, a maioria das vezes eles não conversa. Não sabemos o que está acontecendo e não conseguimos ajudar. Me sinto inútil assim, porque as coisas fogem de nosso controle, nós sofremos também. (Amabilidade).

Nesse sentido na maioria das escolas públicas no Brasil, mesmo com a aprovação da Lei 13.935/2019 que prima pela obrigatoriedade de psicólogos escolares naquelas escolas, não existe assistência de acolhimento ou de direcionamento do professor no administrar frequentes contratempos educacionais, e conseqüentemente pessoais, nem tão pouco capacitações ou

formações profissionais que costumam essas entrelinhas. E existiram expressões e verbetes que foram muito enfatizados no transcurso, que estão contemplados na figura a seguir, mostrando uma dimensão, por mais mínima que seja, do chão da escola e do que as professoras se deparam com frequência, sendo compactadas a seguir.

Figura 24: Situações vivenciadas pelas professoras no chão da escola, 2024.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

A realidade educacional e social brasileira impacta diretamente nos processos formativos humanos, como enfatiza Bock (2020) a precariedade social e suas mazelas afetam substancialmente os processos educativos e ampliam as desigualdades educacionais e de acesso aos alunos. Requerendo dos educadores saberes complexos com reflexões de suas práticas e entendimento de sua função social, que transcendem o mero ato de ensinar. Antes de adentrarmos ao entendimento acerca de competências socioemocionais e debruçadas frente às falas, observações e nós na garganta que estiveram presentes em inúmeros momentos, infelizmente ainda não temos recursos tecnológicos para descrever ou explicar o que por vezes só sentimos, questionamos às mesmas o que que faziam a elas continuarem tanto na profissão como naquele local específico que é perpassado por dores e desgostos que afetam não somente

o fazer professor, mas o Ser gente, ser humano. E tomados pela entrega e disponibilidade no primeiro encontro do grupo focal, obtivemos relatos genuínos e embargados de emoção:

É sendo professora que eu me sinto satisfeita, e perto deles. Acho que se eu fizesse outra profissão eu não teria essa interação e realização que tenho com eles. Eu amo, acho que não me vejo fazendo outra coisa sem ser professora de educação física. E é porque fiz até o terceiro ano de educação. (Abertura ao Novo).

Quando eu entrei para ser realmente professora, entrei em sala de aula, mesmo com todas as dificuldades, o fato de alguém me chamar de Professora, e estar junto com o conhecimento, embora eles nem possam ou entendam tudo, mas só o fato de eles (alunos) falarem, já me dá prazer, me deixa feliz. (Autogestão).

Falo sempre aos meus alunos, a melhor vitória, a melhor satisfação que eu tenho, é quando um menino desse vence na vida. Numa turma de 35 alunos, se um se sobressair, eu já fico feliz demais, demais mesmo. Eu falo pra eles: Olha, nem todos querem fazer universidade, a gente sabe. Alguns querem ser empreendedores, outros vão fazer curso técnico. Eu gosto de vê-los tendo essa vitória, é gratificante para mim, e saber que eu fiz parte do processo. É muito bom, fico até emocionada em falar! (Amabilidade).

Lembramos agora do dito popular “tirar leite de pedra”. E defrontando com discursos e realidades enaltecemos o quanto o professorado exige não só aspectos cognitivos, mas também humanos ao parafrasearmos Freire (2020) que tanto enaltece que ser educados é conjugar a todo instante o verbo esperar. Não no sentido romântico do fazer por e pelo amor, mas na perspectiva de provocar situações reais e mobilizadoras. De mesmo frente às adversidades entender que o propósito do educar enquanto transformados, desejar junto a vários outros estudiosos da educação (Vygotsky, 1997, Nóvoa, 1999, Tardif, 2002) o engajamento do agente de socialização e transformação crítica e social com capacidade de sensibilizar saberes na edificação de outros novos de maneira simultânea, considerando domínio e realidades de todos envolvidos.

Atáide (2021) explicita que novas carências educacionais reclamam por novas posturas tanto da escola quanto dos profissionais que a compõe, incluindo os professores, pois ainda que em suas formações iniciais possam ter desenvolvido conhecimentos técnicos e pedagógicos a atualidade solicita dos mesmos a capacidade de planejar e executar atividades diversificadas. Schön (2000) e Nóvoa (1999) pontuam em vários momentos de maneira enfática a necessidade

de o professor desenvolver competências diferentes das oriundas da academia, justamente pela evolução e demandas educacionais emergentes.

Como o nosso estudo que versa acerca das competências socioemocionais preconizadas pela BNCC direcionada ao ensino médio, antes de adentrarmos propriamente no campo das CSE elencadas pelo documento, optamos por seguirmos uma sequência de entendimento, inicialmente como o ser professor e as formações iniciais são abordados na literatura, seguindo das concordâncias e discordâncias destes professores ao inserirem-se no chão da escola. E, agora, compreender o que as professoras entendem por competências socioemocionais, em seu formato geral, pois uma vez tal entendimento compreendido podemos caracterizá-lo a partir desta nova ótica e mais à frente identificar as condições de se desenvolver especificamente as CSE propostas. À vista disso, tanto no grupo focal como no Caderno Reflexivo, foi solicitado que as participantes partilhassem seus entendimentos acerca de competência socioemocional, obtivemos as seguintes respostas:

São habilidades que ajudam as pessoas a lidarem com suas emoções, se relacionarem com os outros e resolverem problemas. Seria uma compreensão de si e estão relacionadas aos sentimentos e comportamentos (Amabilidade).

É a capacidade ou características que temos de entender a nós e aos outros (Autogestão).

São qualidades que nos ajudam a mantermos boas relações, conosco e com os outros. Acho que eles entenderem suas competências socioemocionais também pode levar aos alunos comportamentos menos agressivos. Teve um aluno aqui que perdeu um jogo e jogou seu colete em uma professora, isso é agressividade, é emoção não controlada (Abertura ao Novo).

A literatura aponta que existe uma dificuldade significativa de definir competências socioemocionais, estando a mesma muito atrelada à finalidade dos objetivos das ciências e ou área de estudo que se utilizam do seu entendimento. Mesmo sendo negligenciada pela psicologia durante muito tempo enquanto objeto de estudo e atuação, as CSE consistem na administração e regulação de atributos vinculados à inteligência emocional e como o mesmo se apresenta no comportamento social dos sujeitos. Concebem também, enquanto estruturação emocional humana composto por habilidades não cognitivas, mesmo estando vinculadas diretamente a elas, sendo uma categoria que envolvem atitude, valores, experiências, crenças, qualidades

emocionais e sociais, e, traços de personalidades (Duarte, 2022; Marin et al, 2017; Atkinson, Hilgard, 2022; Bonfante, 2019).

Golman (2012) define CSE enquanto conjunto de habilidades que torna o sujeito mais competente diante da realidade vivenciada, forma de lidar, agir e reagir frente às situações do cotidiano, e estas são impressas a partir da construção de nossas emoções, pensamentos e comportamentos histórico e culturalmente construídos. Ou seja, intervimos no mundo conforme nossas emoções foram construídas e educadas, entendendo com isso a relevância da inteligência emocional enquanto alicerce para a construção e desenvolvimento das competências socioemocionais.

Percebemos que algumas vezes ficou mais fluido para as educadoras explicarem como entendem este conceito a partir de exemplos competências socioemocionais ou esquemas de comportamentos ou situações identificadas e iam pontuando as emoções que poderiam estar envolvidas no caso, e nomeando algumas dessas CSE. Assim, elaboramos a figura 25 que representa as CSE que mais foram faladas ou exemplificadas durante a coleta e construção de informações.

Figura 25: Exemplos de CSE relatadas pelas professoras, 2024



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Ao destacarmos o ser humano enquanto integral e que se manifesta de maneira holística, sendo representado pelo todo, além de suas partes, rememoramos Gardner como Atkinson e Hilgard, (2022) em suas e a interação e confluência de suas inteligências múltiplas, considerando

a inteligência emocional com atributo maior na construção e consolidação das inteligências manifesto. E, uma vez a inteligência emocional sendo mola motriz, juntamente com habilidades emocionais e comportamento social apresentados no constructo de desenvolvimento das competências socioemocionais. Entendemos, da mesma forma que as participantes entenderam, ao intencionarem que as CSE estão interligadas e comunicam-se entre si realizando inferências constantemente. Da mesma forma ocorre com competências cognitivas intercambiadas às socioemocionais.

As professoras, durante as entrevistas em processo, acordaram que ao trabalharmos uma competência determinada, não tem como desenvolvermos somente ela, pois elas se complementam. Daí afirmam que as competências se apresentam em unidade vinculada a emoção e inteligência emocional podendo se manifestar em grupo, no contato com o outro, nas resoluções de conflitos ou situações que demandam reflexão diálogo e colaboração em conjunto. Ou seja, não é possível trabalharmos a abertura ao novo, o respeito, a amabilidade de acolher o outro, sem mobilizar flexibilidade de pensamento, empatia, colaboração e outras CSE, considerando-as imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito, principalmente em ambiente escolar. A amabilidade precisa do trabalho de acolhimento do outro, tem muita coisa que podemos trabalhar juntos e em conjunto com os outros.

De fato, este é o mesmo entendimento de Sette, Alves (2021); Del Pretti, Del Pretti (2003); Martin *et al* (2017) ao admitirem que as CSE estão entrelaçadas e retroalimentando-se, elas também pactuam como o desenvolvimento das competências cognitivas, estando as mesmas em uma relação de proporcionalidade constante. Quanto mais equilibradas e ajustadas estão nossas emoções, sentimentos, pensamentos e comportamento, conosco mesmo, com o meio que estamos inseridos e com os sujeitos que dele constitui, mas teremos estruturas mentais sadias para compreender e construir novas aprendizagens (referência ao aspecto cognitivo). Na interação com o meio, necessitamos das duas competências de maneira orquestrada e harmonizada para promover nosso desenvolvimento socioemocional, implicando em outros aspectos como saúde psicológica, aprendizagem, e resolução de conflitos e equilíbrio de nós enquanto seres históricos e sociais.

Em todo estudo, acreditamos que inicialmente é relevante compreendermos como os sujeitos participantes se percebem enquanto sujeitos sociais e históricos, enquanto sujeitos em seus labores e frente a temática maior da proposição. Na nossa realidade foi significativo

entendermos desde a formação reflexiva quem eram as professoras que se dispuseram a participar, o que elas sonhavam, como se percebiam, como entendiam suas atuações pedagógicas e seus movimentos perante uma sociedade maior composto por alunos ávidos por desenvolvimento.

Assim também cremos que só podemos ensinar se estivermos dispostas a aprender, e só construímos algo se soubermos minimamente o que vem a ser o fenômeno que pretendemos ensinar, desde a parte formativa focamos em conceitos e entendimentos principiando o seus entendimentos sobre a temática geral em três níveis, o entendimento que trazem de suas vivências, para daí nos debruçarmos sobre como o mesmo apresenta-se nas ciências, como as professoras os percebem em si, para somente depois reconhecerem tais constructos em seus alunos e finalmente vincular o entendimento com suas atividades profissionais e nelas refletirem.

Faço muito projeto com eles, e percebo que coloco umas situações que precisam de ajustamento, criatividade, flexibilidade de pensamento, respeito com o outro empatia e outras competências. Vejo que no começo é muito difícil eles aderirem e “se abrirem” para proposta. Mas a medida que as coisas vão acontecendo eu consigo perceber pelo comportamento deles a mudança nessas competências. E como faço muito projeto com eles, é mais constante isso acontecer, eles entendem mais (Amabilidade).

Também percebi que é como se o trabalho ficasse mais fácil e eles entendessem mais. Eu já ouvi obrigado e por favor de aluno. Eles me esperando para entrar em sala, respeitando minha aula. Acho sim que dá para eu perceber essa mudança. Fico com eles do primeiro ao terceiro ano. Eu acompanho eles e eles me acompanham (Abertura ao Novo)

Pois é, porque para desenvolvermos um projeto, precisamos ter tempo. Mas toda hora tem de ter prova, e pra ter prova tem de ter mais conteúdo, Para por na prova, Fica tenso! Então, por mais que nós queiramos, o sistema não nos ajuda a executar. Tem muita coisa envolvida. Mas realmente com aulas diferentes que eles participem mais, eles aprendem mais, e são nessas aulas que fica mais fácil desenvolver as competências socioemocionais (Autogestão).

Estas citações apresentadas representam de maneira compacta a proposta de reconhecer a percepção dos professores frente às competências socioemocionais. Levando-nos a inferir que para tal entendimento existir foi preciso discutirmos as competências em três direções, que se intercedem, mas que são distintas e, assim também trabalhadas: o Eu e a competência, em que provocamos o sujeito a reconhecer em si sessões que o atributo possui, para após isso, provocarmos o autorreconhecimento no profissional. Identificando aqui as angústias, os sabores

e sabores de ser professor da educação básica. Para só assim elas identificarem possibilidades de promoção das CSE nos alunos com as quais atuam.

De toda maneira, após o entendimento de nossas participantes frente à temática que orienta a evolução deste estudo, ingressamos à seara de identificar as condições (possibilidade e limitações) que existem na atualidade escolar para o desenvolvimento das CSE preconizadas pela Base Nacional Como Curricular de 2018 direcionada ao Ensino Médio.

4.2. O desenvolver das competências socioemocionais propostas pela BNCC na escola

Enquanto marco regulatório, a BNCC trouxe as CSE como parte constituinte do currículo educacional em território nacional, devendo existir como parte dos currículos escolares disciplinas ou conteúdo dentro das disciplinas que trabalham àqueles atributos, com o pensamento de que uma desenvolvidos de maneira positiva, maior a probabilidade de ele tornar-se protagonista de sua condição.

A base atenta para cinco principais competências, ou macro competências, a serem trabalhadas: autogestão, enquanto capacidade de gerir suas emoções ações e reações; engajamento com os outros, como possibilidade de ter iniciativas assertivas para consigo e na relação com o outro; amabilidade enquanto condição de confortar-se com empatia e respeito. Destaca-se ainda a resiliência emocional enquanto condição de confronto a situações adversas e busca de estruturas internas e externas para administra tal situação, capacidade de responsabilizar-se em suas atitudes e administrar situações estressantes de maneira sadia e equilibrada. E por fim, a quinta competência pontuada pela BNCC é a abertura ao novo que envolve comportamentos criativos e flexibilidade de pensamento (Brasil, 2018).

Mesmo sendo um documento normativo para a promoção de igualdade e qualidade no ensino, enquanto responsabilidade de todos os envolvidos no sistema, a BNCC em seu processo de elaboração não foi democrática. Paradoxalmente. Como já pontuamos, foi arbitrária e burocrática considerando as demandas neoliberais com participação ativa de empresas privadas e organizações não governamentais que possuem metas e objetivos muito destoantes da realidade das instituições públicas e, em especial, a educacional. De toda maneira, enquanto força de lei, foi aprovada e mesmo havendo várias críticas até o ano de 2024 é o documento oficial que

subsidiar toda a estruturação do Ensino Médio na educação básica. Em vista do exposto questionamos às participantes quais seus entendimentos acerca da BNCC, cujas respostas foram:

É um guia que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Contudo não nos foi ensinado como fazer isso. (Amabilidade).

É um documento que nos orienta enquanto profissionais da educação e norteia nossa prática (Abertura ao Novo).

Salientamos, que mesmo sendo um documento normativo, percebemos que as professoras tiveram pouco ou quase nenhum acesso ao documento oficial para leitura, discussão e entendimento com seus pares. As falas são incipientes e limitantes a uma base nacional que discorre acerca de conteúdo a serem apresentados nas etapas e modalidades de ensino. Relataram, ainda em grupo focal que tiveram acesso à parte que discorre acerca das CSE tanto em uma formação à distância no formato de vídeos aulas sem haver interação entre interlocutor e participantes. Lembramos que na formação reflexiva que realizamos, à época foi disponibilizado apostila impressa e digital sobre BNCC e CSE e, também, explorada.

Mesmo havendo um cenário de críticas frente à BNCC, as participantes não adentraram nesta seara diretamente, somente quando enfocamos acerca das possibilidades de promovermos o desenvolvimento das competências socioemocionais de maneira intencional nos alunos no decorrer das aulas. Uma das primeiras observações que pontuaram foi a relevância de a temática, sobre desenvolvimento das CSE, ter sido trabalhada em meio à formação reflexiva com a compreensão das falas e o autorreconhecimento em si enquanto pessoa, em si enquanto professor e em sua prática pedagógica. No entendimento de que:

Até porque quando a gente se compreende, reconhece a competência em nós mesmos, conseguimos lidar com algumas situações de forma mais sábia nesse no contexto que estamos. E fica mais fácil entendermos a mesma expressão de sentimento e comportamento nos alunos. O que antes não tinha nome e passava despercebido, hoje sei o que é (Amabilidade).

Nesse intento, percebendo o quão significativo foi a configuração e sequência com que efetivamos a formação reflexiva, ao provocá-las para além das definições ou tipos de CSE balizadas pela BNCC. O movimento de reconhecer em si mesmas a partir da lembrança de situações vivenciadas e comportamentos manifestos à época e a partir daí nominar o que antes emergia de maneira automática e não nominável. De discussões do tipo “quando o aluno se manifesta a fazer isso, ele está sendo empático?” ou “quando o aluno se incomoda com um

comportamento e busca uma solução, ele está tentando ser resiliente?” Ou ainda “quando eu entendo essa competência eu consigo imaginar situações que os alunos podem trabalhá-la sem perceber, inicialmente?” Em uma lógica sequenciada representada na figura 26, a seguir que nos leva a crer que existiu um entendimento coeso frente ao exposto em formação anterior.

Ainda durante a formação reflexiva, nos primeiros encontros foi pontuado pelos professores participantes, que eles não conseguem fazer tudo, pois possuem aspectos que envolvem: a) o aluno cujo professores têm acesso a eles em momentos de aula, intervalo ou execução de projetos; b) o professor que é constituído por vida pessoal, profissional e experiências e em momentos as três encontram-se entrelaçadas; c) a escola enquanto ambiente de socialização e orquestradora de conhecimentos científicos mas que por sua vez submete-se a comandos do Sistema educacional, que é o quarto aspecto constituinte.

Então a todo tempo, enquanto pesquisa em educação, mesmo direcionada ao trabalho do professor é importante firmarmos que por mais que este seja a linha de frente de todo o processo educativo, não depende somente dele a mobilização de aprendizagens, competências e formação integral e protagonista do alunado. Contudo, uma ponderação nos chama atenção, quando Abertura ao Novo discorre que:

E nós, vamos cuidar e ajudar a desenvolver o socioemocional dos alunos, e nós? Quem cuida do nosso? Nós mesmo? Porque as competências socioemocionais falam das emoções e comportamentos em contexto, no meio. Teve uma criança de maternal (de outra escola) que jogou o tênis em mim, porque eu pedi pra ele participar da atividade. Quem cuida da gente? (Abertura ao Novo).

Inferimos novamente acerca da relevância de se atuar no desenvolvimento de CSE nos professores, bem como instrumentalizá-los no fomento das mesmas nos outros, como discorre Nóvoa (1999) é imperativo a necessidade de o professor reinventar-se, de desenvolver competências e metodologias diversas que o possibilite facilitar a construção do conhecimento no outro, Alcoforado, Frias e Cordeiro (2021) conferem a necessidade de considerar exigências formativas que fortaleçam variadas competências técnicas, pessoais e sociais e comportamentos, para que aos jovens alunos, sejam ofertadas condições de interação consciente e consistente em seu contexto, visando perspectivas profissionais embasadas em projetos de vida informados.

Ou seja, uma formação que se inicia no professor com preparação científica e socioemocional, mas tem como foco o desenvolvimento do alunado ao seu protagonismo técnico,

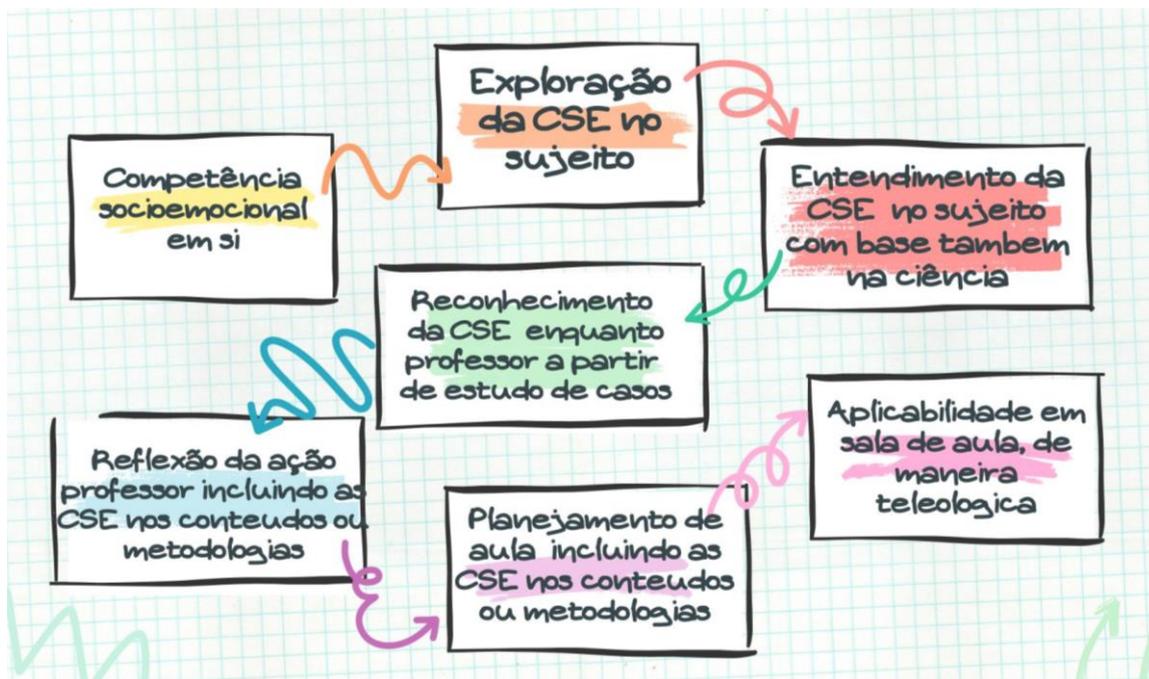
socioemocionais em que sua formação integral conjugará dinamicamente, de acordo com a realidade e as possibilidades de mudança, saberes técnicos relacionais e emancipatórios” (Alcoforado, Frias e Cordeiro, 2021, p.19).

E, entendendo que a escola enquanto núcleo biopsicossocial, torna-se palco para a promoção e ampliação de saberes, tendo o professor como guia do processo enquanto sujeito sócio-histórico que vai utilizar de instrumentos diversos para mediar a apropriação de bens culturais e condicionar os alunos a se tornarem protagonistas em seus espaços e, para além deles, como trazem Vygotsky (1998) e Freire (2020). Os autores asseveram o professor como centro do processo educacional que faculta ao aluno a possibilidade de assumirem os centros de suas vidas.

Nesse diapasão, Bonfante (2019) entende a dinâmica e função social da escola, elenca esse espaço como o mais propício a promover uma educação socioemocional, considerando as pessoas, o espaço e as vivências dos envolvidos, e delibera ao professor a função mais direta nesta construção, justamente por sua interação constante e intensa com os alunos. Em nossa realidade na parte que cabe ao professor a promoção dessas CSE, foi discutido em grupo focal e realizamos ainda observação participação em algumas aulas das professoras envolvidas, a figura a seguir representa graficamente as etapas a serem refletidas e escalonadas no percurso educativo de CSE.

Nossas professoras fizeram-nos perceber uma lógica dialética necessária a acontecer para que o aluno tenha sucesso e que esse movimento deve ocorrer de maneira teleológica, estudada e refletida, partindo sempre das condições reais dos alunos, professores, escola e sistema educacional.

Figura 26: Sequência do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Médio, 2024.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Essa figura representa o caminho que as professoras relataram ser viável para provocar o desenvolvimento das CSE nos alunos do ensino médio. Destacam que o fato de reconhecer em si ou em situações vivenciadas o manifesto das competências é importante. Esta prerrogativa é enaltecida por Goleman (2003) ao considerar que para desenvolver as CSE nos alunos os professores ou quem seja que irá mediar este conhecimento precisa reconhecer em si primeiramente suas emoções e competências, bem como estratégias de enfrentamento que eles possuem em situações limítrofes. E, só após o entendimento do ser pessoa, sua inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional é que terão condições de explanar de maneira segura e salutar tal temática com seus alunos.

Contudo, o planejamento intencional do professor, bem como a disposição do mesmo em fazer visando um melhor processo educativo ao aluno é que são os fatores decisivos neste desenvolvimento a nível de sala de aula e considerando as possibilidades que eles têm controle ou que são de suas responsabilidades, como destacado nas falas a seguir.

Quando nos preocupamos, pensamos e planejamos para que aquela competência seja alcançada, e que junto ao conteúdo pode acontecer de maneira criativa e atrativa, percebemos pelo comportamento o envolvimento e sucesso nos alunos, mas isso vai para os outros momentos da disciplina após atividade. (Autogestão).

Quando nós planejamos a aula, nós tínhamos um objetivo, e conseguimos perceber quando esses foram alcançados, as vezes nem atingimos os 100%, mas eles gostaram, se envolveram, nos responderam. Isso é muito significativo sim. (Amabilidade).

Quando nós planejamos direitinho, pensando na competência e em nossos alunos, como falamos na formação, tem condição sim de desenvolver. E no meu caso eu ainda me pergunto *“hoje vou levar essa atividade para os alunos, como será que vão achar? Besta? Será que vão querer fazer? Será que ficarão parados?”*. Ai depois, eu respondo essas perguntas e planejo. Penso sempre em atividades legais, e daí acredito que vá dá certo, vou lá e faço. (Abertura ao Novo).

A proposição do planejar as aulas pensando nos alunos, conceitos, conteúdos e contextos, ficou muito evidente sendo necessários capacitações e formações adicionais subsequentes. Todavia, verbetes do tipo: “pensar no aluno”; “ter objetivo”; “querer que dê certo”; “acreditar”, dentre outros, somado a fala comum das três no sentido de que o professor tem de querer fazer, enfatiza-nos a proposição da psicologia escolar crítica ao destacar a corresponsabilização e compromisso social de todos os autores educacionais, o sentirmos responsáveis pelo e no processo, enfatizando resultados (Guzzo, 2007).

Aqui nos remetermos ao termo muito utilizado por Freire (2020), o professor vocacionado, aquele que perceber além do conhecimento dos livros ou ver o sujeito além do aluno, trazendo à necessidade de um professor verdadeiro, que ultrapassa o transmitir conteúdo, mas ancora-se no adentrar do processo educativo, mobiliza a criação e curiosidade, é democrático, impulsiona o educando a questionar sua realidade, sensibilizando-os à curiosidade constante. Também conseguimos visualizar o tal vocacionado em nossas participantes, desde o aceite da formação à dedicação, zelo e desprendimento que tiveram conosco com a escola e com os alunos durante todo o tempo.

Entretanto, por mais que o querer do professor enquanto agente transformador da realidade seja muito importante, existem outras variáveis e condições que, as vezes, estão fora de seu controle, mesmo assim eles têm de conviver, mas foram indicados como fatores que dificultam o desenvolvimento das competências socioemocionais nos alunos nas dependências escolares.

As professoras relatam que perante aos alunos o que elas mais consideram desafiador e limitante é a percepção que muitos têm de si mesmos, aportados pela desesperança de um futuro diferente do de seus familiares, possuindo sentimentos de menos valia que os desmotivam a ir e participar das atividades acadêmicas, pois não conseguem vislumbrar a educação como movimento transformador. Seguem a seguir algumas falas para exemplificar essa sentimento que causa angústia nas professoras por não saberem muitas vezes como administrar.

Às vezes eles se sentem incapazes, acreditam que não têm capacidade de aprender alguns assuntos, ouvem seus familiares e colegas falarem a mesma coisa. E já dizem, “eu não consigo”. As coisas só funcionam com a participação dos alunos. Existe a resistência deles colaborarem, relatam que já foram muito desrespeitados, então evitam falar ou colaborar (Amabilidade)

Acredito que o sentimento de inferioridade prejudica muito o desenvolvimento deles. Eles acham que porque são de escola pública, zona rural, de periferia eles não conseguem. A auto percepção deles, limita muito tentamos explicar e ensinar, quase que diariamente que se eles quiserem eles conseguem. Principalmente aos alunos de terceiro ano, vivo dizendo: “você podem, você podem, você podem!” (Autogestão)

Boa parte desses adolescentes, não sei porque, já internalizaram que não são capazes. Têm alunos que tenho lutado com sobre esse sentimento de inferioridade e ansiedade. Quem disse isso para eles? Quem ensinou isso? As relações estão difíceis. (Abertura ao Novo).

E mais uma vez materializamos a realidade perversa da educação pública no Brasil, em que na maioria das vezes, têm em seus professores, profissionais que precisam e são quase que obrigados a acolher angústias e desesperanças de seus alunos. (Libâneo, 2012). E, em meio ao emaranhado de emoções conflituosas ainda precisam buscar subsídios e estruturas emocionais salutaras em si e neles para provocar o desenvolvimento das CSE como diz a BNCC de 2018.

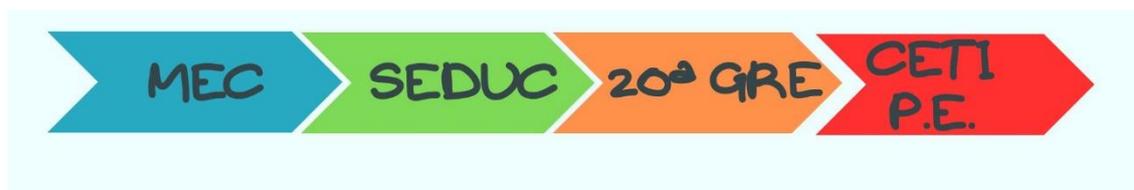
Bonfate (2019) ao discorrer acerca de projetos desenvolvidos nas escolas e CSE pontua que tais competências ou emoções não trabalhadas ou desequilibradas impacta no desenvolvimento escolar que muitas vezes é percebido por comportamentos de evasão escolar, agressão entre pares, desconstrução de autoimagem e um desfavorecimento por uma saúde mental sadia.

Defronte a esta configuração, aos professores é demandado disponibilizar de estratégias de enfrentamento a situações aversivas, no sentido de tentar provocar no aluno uma mobilização

à aprendizagem com ressignificação de si e estruturação de redes de apoio que possam colaborar em uma possível releitura. Contudo, esse professor, não tem em sua formação inicial bagagem teórica e metodológica para tanto. Assumindo a função do acolher, como as professoras pontuaram: “somos quase mães desses meninos” (grifo das participantes). Como Goleman (2003) enfatiza, provocar o desenvolvimento de CSE é uma seara complexa, requerendo diversas formas de recursos e ações, além de uma doação a querer desenvolver nos alunos. Entendendo que de fato tudo parte do desejo de querer mudar, desenvolver e transformar, ao professor cabe provocar circunstâncias que direcione-os para este segmento.

Por último as professoras apresentaram um terceiro fator limitante no processo de desenvolvimento das CSE nos alunos do ensino médio, seguindo as normativas da BNCC, que é o sistema educacional composto por MEC, SEDUC, 20ª GRE e o CETI Portal da Esperança, e a este é dado apenas a obrigação de obedecer aos comandos, sem muitas vezes poder se manifestar ou articular sua realidade, como expresso a seguir.

Figura 28: Hierarquia do sistema educacional, 2024.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

A professora denominada de Autogestão, mesmo concordando com a necessidade de um planejamento direcionado, articulado com outros professores e áreas de saber, e entendendo as demandas socioemocionais dos alunos desta escola, trouxe à tona situações e instâncias que limitam e até tolhem a atuação do professorado e externou sua insatisfação ao pontuar que.

O sistema quantitativo, tem várias provas que o aluno precisa responder e depois ficam acumuladas (a professora aponta para uma bancada com vários amontoados de provas), que a secretaria só joga. Não tem competência socioemocional que aguente essa pressão e imposição. O aluno é obrigado a fazer, sem ser dado a ele explicação alguma, não consultam ninguém, nenhum professor ou direção (Autogestão).

Esta perspectiva compactua com críticas ao documento, principalmente na esfera de sua construção que por não ter havido uma participação dos poderes e sujeitos que constituem a realidade brasileira, várias das normativas nela estabelecida destoam com a realidade do chão da

escola, tanto a nível federal, regional, estadual e municipal. O que vislumbra em um não consenso acerca da aplicabilidade da BNCC, passando uma percepção de desarticulação entre os órgãos envolvidos (Manfré,2020). Por não existir um diálogo e validação das ideias e proposições dos principais órgãos envolvido no processo educativo, a comunidade escolar perante sua realidade. Existiram desentendimentos e divergências de interpretação, bem como a resistência na operacionalização de sua implantação.

De acordo ainda com as participantes, por mais que as CSE estejam descritas na BNCC, não são preocupações do sistema¹², pois tem um foco exclusivo nos resultados quantitativos que os alunos expressam via nota de avaliação. Em debate, no decorrer do diálogo no grupo focal, as professoras explicam que a nota do aluno é composta por três avaliações quantitativas, sendo que a terceira, de peso maior são provas elaboradas pela SEDUC, dentro de um calendário de conteúdos que por mais que fosse repassado no início do ano, muda com frequência. Os conteúdos que são cobrados nessas avaliações não são discutidos nem com os professores das disciplinas e nem com a direção da escola.

Nessas provas, nós percebemos que não trabalham nada, nem habilidades e nem competências, não estão adaptados à realidade deles, e nem traz caso para discutir ou pensar São questões conteudísticas que o sistema manda. (Amabilidade).

Trabalham muito o quantitativo. É como se quisessem transformar alunos em máquinas, não trabalha as emoções nem aspectos cotidianos sociais. A primeira coisa que o sistema quer é acabar com os projetos, porque dizem que os professores não estão trabalhando (Autogestão).

Então na discussão as professoras nos explicaram que existe uma divergência de atuações e interpretações, pois acreditam que a Secretária de Estadual de Educação do Piauí, por intermédio da Gerência Regional de Educação solicita respostas de alunos e professores que não condizem com nossa realidade. O sistema encaminha um currículo com discriminação de mês e conteúdo a serem trabalhados, em um período específico, funcionários da 20ª GRE vão à escola para aplicar as provas e levam os gabaritos. Nesse momento, por mais que esteja em lei, as professoras relatam que não se preocupam em fazerem ou não provas adaptadas. Nesse formato,

¹² Ao citarem a palavra sistema, as professoras fazem referência ao sistema de controle de informações e poder (grifo das mesmas) exercido pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, via 20ª Gerência Regional de Educação.

os alunos não se dão bem nessas avaliações impostas, muitas vezes faltam conteúdos básicos e sequenciais a serem trabalhados, mas por não estarem na programação do sistema não são considerados:

Tem certos conteúdos básicos na formação da educação básica, que o aluno precisa estudar antes, para poder mais na frente entender outro mais complexo. Aluno de terceiro ano precisa revisar conteúdo de primeiro ano. Se não tem isso, como esse aluno vai aprender? Já que ele não viu o pré-requisito daquele conteúdo antes. Está desse jeito, uma bagunça! (Amabilidade).

Antes, vou falar por minha disciplina, tem os blocos da educação física e eu planejava naquele bimestre, pensando na turma, qual sequência eles iam interagir melhor, participar e entender, levando em consideração os calendários. tipo, mês dos jogos escolares, e assim ia. E eu trabalhava o conteúdo em uma sequência que fazia sentido ao que o aluno estava vivenciando e ao contexto. Próximo mês já é festa junina então vou trabalhar as danças populares, então íamos dentro de nossa realidade e havia momentos de culminância dos projetos, mas para isso, precisamos de tempo, organização e outras maneiras de avaliar o aluno. Do jeito que é feito, não avalia nada, só desmotiva. Perdemos a autonomia (Abertura ao Novo).

Após releituras dessas falas correlacionamos tais discursos com uma outra crítica muito endossada para com a BNCC, que a rigidez de currículo (Motta, Romani, 2019). Pautadas na não adaptabilidade à realidade, inflexibilidade de proposta, com dificuldades de os professores adequarem a proposta do documento à realidade dos alunos e suas práticas. Entendemos nesta configuração, que por mais que as professoras não verbalizassem críticas à BNCC, em posturas, podemos notar que as mesmas se encontram nas entrelinhas do processo e corroboram com as críticas apresentadas a nível nacional.

É muito interessante destacarmos que essas três professoras, após formação reflexiva começaram a se utilizar de projetos de ensino e metodologias diferenciadas. Começaram a perceber que nesse formato, a participação dos alunos além de mais ativa eram mais significativas, como será exposto a seguir.

Por isso que é difícil desenvolver as competências socioemocionais dentro dos conteúdos ou em projetos, ou propor outras formas de atividade, porque no final o sistema quer saber só se os alunos responderam corretamente aquelas provas ali. (aponta para o monte de provas empilhadas). E se não obtiverem notas boas, de quem foi a culpa? Quem foi que não trabalhou o conteúdo? Meus alunos não se deram bem, e me chamaram, para dizer que eles tiraram notas baixas e eu respondi, simplesmente vocês só querem

números, O governo cobra uma avaliação quantitativa de um plano montado por eles e imposto para trabalharmos. (Autogestão).

Não obstante, para realizar essa sistemática o professor precisa de espaço de planejamento e de execução com os alunos, e demanda mais tempo do que aulas convencionais, de tal maneira que os conteúdos não são apresentados no formato que outrora eram. E este é um dos motivos de os conteúdos que o sistema encaminha não serem apresentados no tempo deles, bem como a não sequencialidade dos conteúdos desses mesmos currículos.

Existiu ainda uma cena durante a observação participação que nos chamou muito a atenção deixando a nós e a professora Autogestão muito intrigadas. Durante uma aula de gênero textual que fui convidada a participar, pois era a culminância da temática e cada grupo de alunos teria de utilizar-se de maneira criativa para a explanação. Na apresentação teve carta musicalizada, receita de culinária dramatizada, quadrinhas superdivertidas que retratavam uma cena específica da escola que ocorria com frequência, dentre outras apresentações.

O horário da aula era de 10:50 à 11:40 da manhã, e o que realmente nos assustou e incomodou foi a entrada de duas pessoas da secretaria (representantes da 20^a GRE), de maneira repentina e sem pedir autorização, para conferir a quantidade de carteiras. Esses funcionários ignoraram totalmente a presença da professora e dos alunos, solicitando que eles levantassem para fazer a conferência e até auxiliassem na mesma. Nós e a Autogestão nos entreolhamos, quando as pessoas saíram, também sem fazer nenhuma menção de agradecimento, pedimos desculpas à turma e tentamos voltar a dinâmica da aula.

Demonstrou um total desrespeito tanto com a professora da disciplina quanto com os alunos, que já possuem em suas histórias dores oriundas do desrespeito, menos valia e negligência. E o pior e mais constrangedor foi que antes de saímos da instituição, fomos na direção, como era frequente para agradecermos, e as pessoas que invadiram a sala estavam lá. Fomos apresentadas enquanto pesquisadora que realiza um trabalho na instituição desde 2021 e ainda ouvimos: “É, até que eu ti vi em uma sala, mas pensei que você era professora” (grifo da funcionária). E de fato, emergem sentimento de revolta e incapacidade quando presenciamos gestores e agentes educacionais (professores, diretores ou equipe técnica) tratando com desdém a Educação e àqueles que a fomentam, principalmente alunos que já vivem em situações limites de sobrevivência.

Todos os relatos foram acolhidos com respeito. Quando as participantes afirmam em vários momentos o quão difícil é trabalhar com um sistema educacional que não apoia o desenvolvimento do aluno, e nem a educação. E, em movimento contrário cobram execuções diferentes de suas realidades, e pelo fato de resultados não atingirem o que o sistema idealiza, sentem-se incapazes e com sentimentos de menos valia ou questionam-se onde erraram. Realmente condutas desta natureza mobilizam não somente o profissional, mas a pessoa, ser humano que cujo um de seus aspectos é ser professor, e por isso ouvimos de Abertura ao Novo: E quem cuida da gente?

E por fim, ao serem indagadas quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas frente a todo esse debate, inquietações e dissabores:

É viável e necessário trabalhar as competências socioemocionais, mas tem de planejar. É viável colocar nos conteúdos das disciplinas de língua portuguesa, educação física, nas ciências da natureza, que é minha área (Amabilidade).

Acredito que para a BNCC funcionar de fato, os currículos tinham de ser reelaborados, e deixando espaço para as escolas e professores adaptarem a suas realidades. Dá para trabalhar sim as competências dentro dos conteúdos, só que precisamos planejar para fazer atividades atrelando tudo, os conteúdos propostos com a realidade da escola, do aluno e as competências. É só planejarmos direitinho. Dá para trabalhar sim, dá para flexibilizar conteúdos e a sequência deles. poderíamos ter aula no formato de mesas redondas, debates, seriam outros tipos de atividades que com certeza seriam educativas e teriam ligações com os conteúdos necessários (Autogestão).

O sistema, como foi relatado, impede e dificulta o desenvolvimento integral do aluno, bem como o incremento nos currículos com o desenvolvimento das competências socioemocionais na prática. Contudo, as professoras acreditam que havendo planejamento, estudo sequenciado do que se propõe, formações que consideram suas angústias, é muito viável o desenvolvimento desses atributos. E, na perspectiva de lei regulatória que define o desenvolvimento de CSE nos alunos paralelos aos currículos, as mesmas constatam que pode ser salutar esta promoção, desde que haja capacitações, formações efetivas e diálogo entre as partes envolvidas. Acreditamos que tais impasses são resultantes da maneira burocrática e desconexa que a BNCC foi produzida, no calar das vozes dos professores.

À vista do relatado até o momento, a partir da identificação das condições que o professor enfrenta na proposta do desenvolvimento das CSE pontuadas pela BNCC,

compreendemos que as limitações que transpassam as possibilidades seja a nível de perfil de alunado ou professor, recursos, validações ou planejamento o que suscetibiliza mais é o não alinhamento entre objetivos do sistema (desenvolvimento quantitativo), com perspectiva de profissionais (fazer o aluno aprender) com proposições das CSE da BNCC (fomentar o protagonismo do aluno).

Entretendo a partir do momento que o sistema tiver objetivos comuns ao dos que vivenciam o chão da escola, acreditamos ser viável e necessário que a discussão e aprofundamento sobre CSE sejam alinhadas com os currículos escolares e principalmente com as metodologias dispendidas para tanto. Destacamos ainda que esse viés de desenvolvimento, dentro da realidade das escolas publicas do Piauí tornam-se urgentes suas aplicações pelo perfil do nosso alunado e precariedade da saúde mental dos mesmos.

Dito isso, após nossa composição de conhecimento das CSE preconizada pelas BNCC e as possibilidades de inseri-las de maneira salutar nos currículos e metodologias de ensino, buscamos a seguir, analisar então a as ações pedagógicas dos professores que realizaram a formação reflexiva em suas salas de aula, no fluxo de refletir a e na ação frente a sua atuação.

4.3. O refletir a e na ação e a atuação do professor

Aqui trazemos a dialética do pensar a e na ação profissional, em nosso caso, nas práticas pedagógicas de nossas professoras, no sentido de as mesmas avaliarem-na e, caso entender ser conivente, reelaborá-las para melhor assistir ao aluno em seu processo educativo. Discorremos sobre o chão da escola e a dimensão de conhecê-lo para formar e refletir, a emergência da validação das experiencias da linha de frente que faz a escola, entender o refletir e reconhecer o outro, o aluno, enquanto ser com potencial e o diferencial que um planejamento intencional de aula provoca nos alunos.

A aprendizagem dos professores em suas formações inicial é composta por uma rede de conhecimentos específicos do trabalho docente, contudo no labor do cotidiano da profissão novas aprendizagens emergem oriunda das vivências dos mesmos e pela flexibilidade e estabelecimento de conectores entre conhecimentos adquiridos na academia e novas informações e, conseqüentemente, a aquisição de novos saberes e fazer pedagógico (Ataíde, 2021). As condutas pedagógicas adotadas ao longo do seu fazer modificam a identidade do professor, resultante em saberes desenvolvidos, oriundos de sua evolução sócio-histórica e cultural

repercutindo nos alunos, mais especificamente no como e o que os alunos conseguem absolver e elaborar em termos de conhecimento (Freire, 2020; Tardif, 2002).

De toda forma, é como se ocorresse uma unanimidade dentro do professorado acerca da necessidade constante de formações e capacitações profissionais enquanto recurso disponibilizado ao professor para sua complementação formativa, tanto com relação a conceitos e conhecimentos até então não discutidos, como para readequação profissional frente às mudanças escolares que demandam uma nova atuação e percepção sobre os fenômenos biopsicossociais inseridos na escola que imprimem no efetivar do processo educativo, ou seja uma sistematização de aperfeiçoamento profissional direcionado aos professores (Nóvoa, 1999).

Perrenoud e Thurler (2002) discorrem que ao professor são exigidas atualizações constantes de competências e saberes precisos para sua atuação seja em âmbito pessoal ou coletivo, para revisar e reelaborar práticas com uma reconstrução de identidade e reestabelecimento de diálogo com novos saberes. O que altera é o como essa formação e capacitação é proposta e executada. Os fatores do: como ocorre, que metodologia se utiliza são determinantes para avaliarmos se as formações foram efetivas atingindo seus objetivos.

Desde a nossa recepção até o nosso último contato enquanto pesquisadora, as professoras relataram que essas formações ocorrem sim e com periodicidade, geralmente são nos encontros pedagógicos, palestras ou encontros e em material encaminhado para secretaria no modelo de videoaula, aproximando-se muito do formato de Educação a Distância (EaD). As professoras relatam que propõem conteúdos interessantes, mas não efetivo ou aplicáveis à realidade por elas vivenciada. Amabilidade relata um caso curioso que exemplifica significativamente essa realidade.

Por exemplo fizemos uma formação, o sistema trouxe um método, um estudo de E-mail em Massachusetts. Para aplicar aqui com os meninos, da escola pública do Piauí, numa periferia e realidade totalmente diferente. É lindo como eles falam, mas eu penso dessa forma. “Meus Deus, porque não conseguimos?”, “Porque nossos alunos não aprendem como esses que nos apresentam?”. Daí lembramos que até um mês atrás a escola tinha quatro computadores quebrados e não tínhamos internet. Isso aconteceu a mais de um ano (Amabilidade).

Este exemplo refere-se a uma parceria que o governo do estado fez com algumas universidades internacionais de atual com tecnologia e inteligência artificial, nesta escola foi

com a Emaít Faculdade¹³. Contudo, como bem pontua Amabilidade, são conhecimentos interessantes para se ter, mas não são efetivos frente a realidade que a escola possui. Uma vez que o governo não favorece os recursos mínimos de aplicabilidade ou desenvolvimento de atividades que são propostos em formações, aquele conhecimento fica no limbo. E isso desencadeia reações entre os professores e seus pares.

Eu fico muito triste, porque é como se eu, ou nós professores estivéssemos com má vontade de fazer o que pedem. Isso me deixa bem chateada. Poxa! fazemos tudo, fazemos tanto. Procuramos motivar todo dia esses meninos. Todos os dias eu vejo essa “pobre aqui”(referindo-se a Amabilidade) com cola, coleção, som, papel colorido indo fazer como os alunos gostam e entendem. Não que nossos alunos não mereçam conhecer tudo isso, na verdade até precisam, mas primeiro o que realmente hoje importa e é significativo para eles (Abertura ao Novo).

O ano passado por exemplo: aqui é para ter curso são curso técnico e em informática para os alunos, para o governo, eles juram que acontece. Contudo, passamos quase o ano todo sem o laboratório de informática funcionar, os meninos fizeram o curso de informática mas sem o laboratório existir. Essa é a realidade de quando chegamos no chão da escola e fica complicado. (Amabilidade).

A gente é julgada da seguinte forma, vocês não tão fazendo nada porque não querem, não estão se esforçando. E o que a gente vive não é isso, Entendeu? A gente se chateia realmente, ninguém vê o esforço que a gente faz. (Abertura ao Novo).

E ainda tem mais (em complemento à fala de Amabilidade), só me março de 2024 os laboratórios de informática foi montado, com aparelhos novos, é verdade. Mas cadê a internet, para eles acessarem às plataformas que estão na apostila? A realidade aqui é totalmente diferente do que o sistema imagina ser, ou se sabem, não ligam. Até porque dificilmente alguém da secretaria vem aqui, só da 20ª GRE, e se vem, só ficam na sala da direção (Autogestão).

Frente ao exposto pontuamos algumas reflexões:

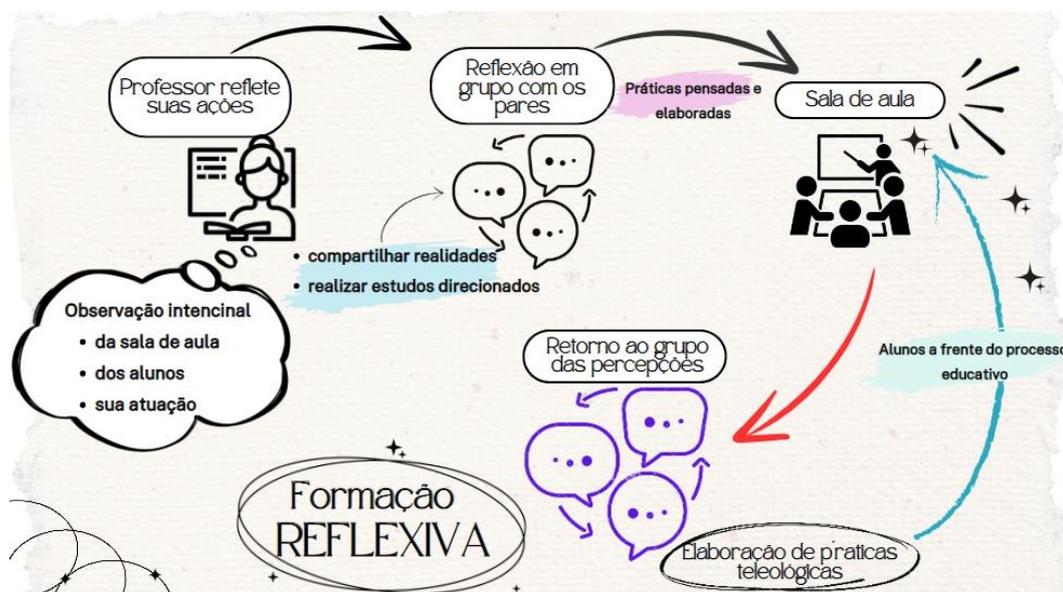
¹³ Emaít Faculdade - MIT, ou Massachusetts Institute of Technology, é um dos principais centros de estudo e pesquisa em ciências, engenharia e tecnologia do mundo. Fundado em 1861, em Cambridge, nos EUA, o instituto formava profissionais que atendessem à demanda das indústrias, que cresciam a passos largos no país. Foi só em meados da década de 1930 que o MIT passou a focar sua formação em [pesquisas científicas de base](#) e inovação tecnológica. Fonte: <https://www.estudarfora.org.br/massachusetts-institute-of-technology-mit/>

1. Nóvoa (2017) é favorável a elementos da pedagogia tradicional centrada no conhecimento, contudo a prática pedagógica deve ser centrada essencialmente no aluno, reafirmando a necessidade de uma educação contextualizada e participativa. O autor reforça que nem as universidades, nem o chão da escola constituem-se como ambientes propícios à formação do professor, com mesclagem constante entre aspetos teóricos e realidades existentes;
2. Entendemos que a proposta de formações tradicionais se alicerça em apresentar materiais prontos a serem aplicados, sem flexibilidade de proposta e diálogo horizontal entre formador e formandos;
3. Os sentimentos de angústia, impotência ou de trabalho invisibilizado pontuado pela Abertura ao novo em momento de entrevista em processo demarca, dentro de suas realidades a formação que ocorre nos encontros pedagógicos que são organizados pelo sistema. E que aspectos como investimento de recurso próprio, esforço na adaptação de material, fomento de aprendizagem significativa dos alunos são desconsiderados ou não validados frente a 20ª GRE/SEDUC.

A proposta de Schön (2000) vai de encontro ao modelo tradicional de formação de professores, que basicamente instrui aos mesmo de o que fazer em suas práticas pedagógicas, seguindo um modelo técnico e engessado de aplicabilidade, desconsiderando uma série de variáveis que impactam diretamente em seu fazer professor no cotidiano escolar. Ao contrário a proposta da ação reflexiva do profissional em contexto, permite ao mesmo refletir e avaliar as várias dimensões que afetam com efeito o processo educativo.

A Formação reflexiva permite uma ação no para além de formar uma reflexão do ser professor como um todo que envolve práticas, contexto e alunos, no qual a experiência será refletida e pensada a partir de um arcabouço teórico. Em nosso caso elencamos aspectos teóricos sobre CSE, ainda a BNCC somado à experiências reais dos professores, todo o professo foi facilitado, pois refletimos a ação e na ação tendo como base estudo de casos que os mesmos se depararam enquanto professores naquela instituição. Tentamos representar o arranjo desta dinâmica de pensamentos e reelaborações a figura a seguir.

Figura 29: Sequencia da formação reflexiva, 2024.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, baseada na Formação Reflexiva de Donald Schön, 2024.

A formação reflexiva atua diretamente em uma prática reflexiva, que pode ser entendida como um momento que os professores são convidados a estudar, realizar leituras e distante de sala de aula avalia suas atitudes e o comportamento dos alunos frente à mesma. Tal prática inicia-se com a observação intencional que o professor realiza de seus alunos em sala de aula, e de sua atuação, pontuando quais aspectos são funcionais e significativo para a aprendizagem dos alunos. Quando pontuamos a Formação reflexiva, estamos corroborando com Schön (2000), que é trazer essa mobilidade de pensar para um grupo com características comuns, que compactuam da mesma realidade escolar, bem como seus desafios e possibilidades de intervenção.

Nas trocas pedagógicas tanto no período da formação como nos grupos focais, percebemos que o espaço de diálogo horizontal criado entre nós e professores beneficiava o acolhimento singular e coletivo de angústias e limitações no qual suas práticas estão envolvidas e provocar reflexões do como agir dentro daquela realidade, provocando uma diminuição do sentimento de impotência. Também mobilizou-as a pensarem em suas ações não mais de forma automática, mas reflexiva, participativa e, principalmente, a partir de seus contextos. Em um grifo colaborativo das professoras, elas elaboram que:

A realidade da secretária é bem diferente da nossa. Em nossa formação, falamos para você sobre nossas angústias, expomos nossas conquistas e avanços. E você (referindo-se à pesquisadora) foi sensível a isso e compreendeu, conversou, mediou soluções de nossa realidade. As formações que nos colocam para fazer são distantes do que vivemos aqui,

por isso que não dá certo e nos sentimos incapazes às vezes.
(Amabilidade, Autogestão e Abertura ao Novo respectivamente)

Para ser convicta e efetiva a formação dos professores precisa confrontar e refletir a ação dos mesmos. Perrenoud (2002), acrescenta que a formação reflexiva é uma estratégia viável de intervenção junto a professores, pois a princípio conhecimentos apontados de maneira superficial ganham formas e aplicabilidade à prática, bem como está atrelada à validação das experiências vivenciadas no ato profissional, e é a partir dessa voz que se reelabora ou se repensa e reestrutura o formato pedagógico e metodológico utilização, em uma participação democrática com quem faz o chão da escola, como pontuado na transcrição da Amabilidade em seu Caderno Reflexivo:

Eu já tinha ouvido falar das competências socioemocionais, de maneira superficial, e não possuía conhecimento sobre o assunto e nem me sentia segura nas aulas de Projeto de Vida que eu fui obrigada a ministrar. Em nossa formação, pensei muito sobre elas, pensava nos alunos, em minhas aulas, ouvia as meninas falando como elas faziam, conversamos sobre nossas angústias. Passei alguns finais de semana pensando nisso. E, depois de nossa formação, tudo ficou mais esclarecido, e me senti capaz de introduzir as tais competências nas minhas aulas e mesmo na dificuldade, tem dado certo (Amabilidade).

Outro aspecto que ficou evidente no grupo focal sobre a formação, foi o espaço de exposição de suas vivências no qual elas perceberam que as dificuldades que sentiam por vezes eram as mesmas, e enquanto proposta formativa, tiveram condições de verbalizar os casos e em vários momentos se debruçarem em grupo, sobre a literatura para pensar em alternativas viáveis.

Às vezes, eu penso que minha realidade é diferente da das meninas ou do que ela está sentindo, mas às vezes é a mesma coisa. O que está inquietando a elas, me inquieta também. E quando a conversávamos, eu percebi que não estou sozinha, que eram sentimentos comuns, de certa forma me aliviou. (Amabilidade).

Eu pensava, será que é só comigo, será que é só com a gente. Será que sou só eu que estou passando por essa dificuldade? Aqui na escola pouco falávamos, agora, pelo menos nós três trabalhamos muito juntas e a Autogestão ainda convida outros professores, e tem melhorado. (Abertura ao Novo).

Nas formações, você (referindo-se à pesquisadora) trazia os assuntos em forma de pergunta, para pensarmos, isso clarificava minhas dúvidas, mas não fazia juízo de valores. Qualquer revelação que fizéssemos na formação era respeitada, éramos ouvida e valorizadas, achei muito interessante isso. (Autogestão)

No Caderno Reflexivo, a Autogestão faz questão de reiterar, ao afirmar que no percurso da Formação reflexiva a maneira como os conteúdos foram explanados tornou-se muito útil, considerando dois pontos cruciais: a) refletir a “minha” prática docente, e b) observar realmente a que os alunos conseguem aprender e como. Na perspectiva de Schön (2000), consideramos que Autogestão realizou o movimento de refletir a ação, na ação (ao perceber o aluno na centralidade do processo) e para a ação, quando a mesma reavalia suas práticas e mobiliza alterações e reconstruções das mesmas. E a Amabilidade destaca o quão é significativo para ela se ouvida, acolhida e sem julgamento, relatando que com a 20ª GRE/SEDUC não tem esse espaço, porque realmente eles não querem saber do professor, só se importam com número.

Ao acolher e valorizar o professor a partir de seus relatos, estamos promovendo ao professor espaço de reconhecimento e mobilização de sua figura enquanto eixo maior na escolarização, além de tangenciar aspectos socioemocionais destas educadoras que reverberam em suas saúdes mentais, funcionando como rede de apoio das mesmas. Outro aspecto significativo proporcionado pela formação reflexiva foi o reconhecimento do outro, o aluno, enquanto sujeito com potencial de desenvolvimento e capacidades cognitivas e socioemocionais que ao serem tocadas de maneira salutar, as professoras recebem também uma resposta a esta altura, melhorando sensivelmente a relação professor aluno e, por conseguinte, a aprendizagem e seu desenvolvimento humano dentro das condições viáveis.

Às vezes, os alunos só esperam a oportunidade correta, para fazerem direito, eles também querem falar, querem ser ouvidos. Quando damos oportunidade a eles de fala e de ação, eles aproveitam demais, e fazem coisas lindas (Amabilidade).

Eu morro de pena, Rafaella, vejo tantos talentos aqui, e percebo que o governo não tem interesse nisso, nem do espaço pra fazermos algo. Os alunos têm vontade de se expressar, de explorar, mas não posso ajudar sempre, tem coisa que não sei, vai além da gente. Eu fico com pena de ver assim talentos em vários outros alunos que não tenho como ajudar. Nosso funcionamento integral não nada de atividade diversificada à tarde, só conteúdo, pouco espaço para projeto. Então, dentro de minhas aulas eu tento valorizá-los, mas sou só eu, ou melhor, nós três (Autogestão).

Eu antes de nossos encontros eu não sabia como motivar mais os alunos e mexer mais com eles, sabe? Depois de nossos encontros, comecei a ouvir cada um de uma maneira diferente, dei espaço para eles decidirem algumas coisas na prática das aulas. E sabe, isso foi bom, me aproximei mais deles, até as aulas parece que as coisas acontecem mais tranquilo, sem grito e nem briga. (Abertura ao Novo).

Por falar de sala de aula, durante nossas observações participante, contemplamos que a relação das professoras, participantes de todo o processo do estudo, para com os alunos são mais afetuosas e vice e versa. Como estivemos envolvidas em várias atividades, projetos e eventos do CETI Portal da Esperança nos últimos três anos, conseguimos perceber também as várias interações professor-alunos. Considerando ainda, que as educadoras atribuem ao vínculo saudável criado entre professor e aluno a melhor participação dos mesmos nas atividades, bem como o empenho na realização das atividades. De fato, ao potencializar emoções ou competências socioemocionais nos alunos, pela identificação, compreensão e validação das mesmas e, conseqüentemente, de si próprio enquanto ambos ou grupo, responsabilizam-se pela qualidade das relações pessoais, além de ter a função de protagonizar uma satisfatória adaptação social e acadêmica, segundo Bonfante (2019).

O refletir a e na ação e a atuação do professor perpassa também pela exploração compreensão das conseqüências do planejamento intencional do professor vislumbrando o desenvolvimento das CSE no decorrer da produção de conhecimento em sala de aula. Certamente a eficácia das intervenções propostas em sala de aula estão conectadas a sua aplicação, ou seja, metodologia a ser aplicada (Bonfante, 2019). De toda maneira, a mobilização de refletir intencionalmente a ação e, no momento da práxis pedagógica conciliada a observações e estudos teóricos acerca dos mesmos, pode mostrar as possibilidades de reestruturação de suas práticas pedagógicas (Santos, 2020).

No decorrer de toda nossa investigação buscamos situações e casos práticos e reais para inquietarem nossas participantes, a fim de mobilizá-las, de início propositalmente, até as mesmas tentarem ou realizarem de maneira automática a dinâmica de pensar na ação que foi desenvolvida pelas mesmas em situações adversas e buscar outras formas de pensar e reescrever essa mesma ação. Foi engrandecedor e até motivador ouví-las relatando que estávamos fazendo-as pensar de maneira que outrora não faziam, e o quão impactante estava sendo o resultado desse movimento.

Desde o momento inicial da Formação Reflexiva, quando ainda em construção e apropriação do pensar *na*, *a* e *para* a ação, a professora Autogestão pontua o quanto havia sido inquietante o dos encontros quando discorremos sobre casos e releituras de práticas, de forma tal que as associações que emergiram, fizeram-na passar um final de semana togo (grifo da mesma) pensando em “coisas que posso fazer diferente para o aluno se interessar” (Autogestão). Ou ainda quando Amabilidade discorre que diferente da colega entrou em sala de aula e perguntou aos

alunos que tipo de atividades eles se interessavam a fazer, e segundo a mesma “nas respostas tinham umas que eu não sabia nem o rumo, eles riram de mim e pedi que me ensinassem” (Amabilidade). Ou ainda a Abertura ao novo ao empolgada pontuar que “combinamos que na ultima semana do mês são eles que decidem o que irão fazer, mas tem de ser dentro do conteúdo que proponho, eles estão super empolgados.”

Clarifica-nos ainda mais o quanto a mobilização de estudos dentro da realidade deslas e dos alunos, tornou-se algo coeso e que gerou mobilizações de todas as partes: pesquisadora, professoras, alunos e até mesmo direção da escola. Pois, ao acatar as propostas de alargamento de tempo para a execução de projetos, por mais que fosse de encontro a calendário proposto por secretaria, o sistema, no tocante a prazos e conteúdos, entendimano s como uma maneira de reconhecimento do esforço das professoras somadas ao envolvimento dos alunos e desempenho acadêmico e social dos mesmos.

Entendi, depois de muito pensar, que algumas vezes, tenho de simplificar o conteúdo e trazer para eles materiais lúdicos: cola, recorte, massa de modelar, coleção, para eles entenderem. Essa é a realidade que eles e nós vivemos. Não posso avançar numa coisa que eles não aprenderam na base, lá atrás, isso aconteceu aos poucos. (Amabilidade).

Gather-Thurler (2002) e Schön (2000) manifestam acerca da coerência que deve existir entre práticas currículo e realidade de alunos, cujas estratégias a serem utilizadas atendam às necessidades dos assistidos e as demandadas pelo processo educativo, requerendo um alargamento de conhecimentos envolvidos na profissão professor que tangenciem conteúdos, contextos, práticas e desenvolvimento integral do aluno.

Bonfante (2019) ao desenvolver oficinas de competências e habilidades socioemocionais com os alunos do ensino fundamental, observou que o a proposta de favorecer um canal de canal comunicação entre professor e aluno, sem julgamento moral, no sentido de valorizar suas falas mostrando-os o quão são relevantes a si e ao contexto, possibilitou o relato de angustias, mitos e sonhos, no qual foi possível se realizar uma leitura individualizada dos alunos e propor atividades dentro de seus interesses. De fato, dentro de nossa realidade pesquisada, ocorreu um movimento muito similar ao descrito anteriormente.

Temos aluno aqui, o Luan (nome fictício) que não gosta de escrever, nem de fazer avaliação, ele é agressivo quando cobramos alguma atividade. A defesa dele é a agressão dele, verbal mesmo. Percebi em conversa com a

turma que ele gosta de criar coisas, ele faz tudo o que imaginarmos do desenho ao projeto até escultura. Ele faz tão bem feito. Então comecei a pedir que ele fizesse alguns materiais dentro dos conteúdos, ele se envolveu muito, se disponibilizou a fazer tudo. Hoje, reclama até com os outros que não colaboram. Então assim ele não é um bom aluno de conteúdo de escrita e avaliação. Mas projeto e criação ele domina, e com muita calma aos poucos ele se aproxima da escrita. Tem muito medo de ser julgado. E eu entender isso foi maravilhoso (Abertura ao Novo).

A postura dialética que as professoras provocaram com suas turmas, favoreceu com que alunos e professoras formassem uma unidade de saber, e na sensibilidade da observação intencional, na qual puderam perceber potencialidades e capacidade de construções e entendimento criativo nos alunos. Não que os alunos só mostraram suas facetas após a formação das professoras, ao contrário; as professoras que viabilizaram esse movimento dentro da reflexão na ação e começaram a perceber aspectos e comportamentos que em outros momentos passaram despercebidos.

Colocar o aluno na centralidade do processo educativo, bem como instrumentalizá-lo adequadamente para o ato de aprender provoca, de fato, no professor o desejo em conjugar o verbo Esperançar de Paulo Freire, considerando ainda que provocar todo esse movimento dentro da realidade do alunado viabiliza o desenvolvimento crítico do mesmo, bem como favorece a ele condições de pensar em seu contexto com possibilidades de reconstruções de si e do meio, destacando mais uma vez Vygotsky, quando o contexto provoca mudanças no aluno, o aluno também cria condições de mudar o contexto, havendo de fato um desenvolvimento mais próximo do integral (grifo da pesquisadora).

Dito isso, destacamos que aqui realizamos um verdadeiro passeio dentro das construções que nossas pesquisadas trouxeram no refletir a e na ação, bem como as práxis assumidas após a participação da formação reflexiva. Reconhecermos que ao enaltecermos as realidades da escola e dos sujeitos que a constituem; a sensibilidade e relevância de acolhermos e validarmos as experiências das professoras, também como o fomento de estudo, trocas e partilhas dessa realidade implicamos o quão é viável o planejamento intencional para o desenvolvimento das CSE nos alunos com significativos resultados positivos, em uma dialética ininterrupta com o outro, seja professor ou aluno, enquanto sujeitos em construção e com potencialidades.

De toda forma, estamos nos encaminhando para o fim das análises e construções de saberes a que este estudo se propôs, e após todo esse embate e discussão é essencial avaliarmos frente a experiência realizada o que foi a formação reflexiva em si para essas professoras do ensino médio, discorrendo acerca das percepções e o impacto ou inferência que a mesma provocou em quem se disponibilizou a participar e ir até o final.

4.4. O impacto da formação reflexiva no professor do Ensino Médio

Iniciamos as inquietações de nossa última categoria de análise recordando que Minayo (2014) aponta que a pesquisa qualitativa em educação, que é uma configuração social, configura-se como resposta a fenômenos particulares, considerando realidades e universos imersos em múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Não sendo possível registrar impactos em números, coeficientes, variáveis ou desvios padrões, pois a compreensão científica clama por ser realizada na análise de fatores que integrem no fenômeno com busca de soluções e construções contínuas.

Nesta máxima, ao apresentar ou conceituar formação reflexiva, Perrenoud (2002) descreve categoricamente o que vivenciamos na prática. Aborda um movimento espiralado e contínuo no qual conhecimentos superficiais são aprofundados considerando o acúmulo e validação das experiências profissionais. Não obstante, evidencia que na dinâmica do processo formativo, existe a prerrogativa dos participantes indicarem entraves e possibilidades comuns a eles no processo educativo.

Manifesta inclusive, que por estudos e relatos, pode haver a colaboração e readequação de pensamento com flexibilidade, apontando meios viáveis de enfrentamento direto das dificuldades. Consequentemente fortalece os vínculos e trocas de saberes entre profissionais fomentando a capacidade de inovação e reestruturação da práxis profissional, tanto a nível individual como coletivo e colaborativo.

Mesmo não constituindo de nosso protocolo investigativo avaliar o quão de CSE foi possível se desenvolver nos alunos; ou o como professores e pesquisadora mensurariam o quantitativo ou avanço descritivo e quantitativo das potencialidades socioemocionais naqueles que cursam o ensino médio, durante os últimos três anos com a mudança de postura reflexivo-prático das professoras, foi relatado tanto no grupo focal como no Caderno Reflexivo qual que

foi o impacto da formação reflexiva em suas atuações, de tudo que foi catalogado, pontuado e observado, contatamos que o impacto da formação reflexiva nas professoras poderia ser apresentado graficamente, como exposto na figura 30 e depois discutida enaltecendo as ponderações das mesmas.

Figura 30: Impacto da formação reflexiva nas professoras, 2024.



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Percebemos com isso que a formação reflexiva ao trazer à tona aspectos referentes às vivências de profissionais para o centro da formação, possibilitou às professoras o lembrar de suas atuações de maneira intencional. Ao colocá-las frente a situações reais que experimentaram, elas organizam seus pensamentos de maneira a verbalizá-los e os refletir, tomando consciência de atitudes que em outros momentos, passaram despercebidas.

O gerar espaço de exposição de vivências e trocas, promoveu acolhimento e validação das professoras, que discorreram em vários momentos não possuir dentro da instituição e do sistema, espaço para relatarem sem julgamento, suas vivências e angústias. Levando-as a uma constante interação em que se perceberam possuidoras de limitações em comuns e não verbalizadas. O espaço de fala respeitosa as encorajou a discutirem aspectos limitantes, bem como trocas de experiências e práticas com constante reelaboração de saberes e recriação de estratégias de intervenções, ora em grupo, ora isoladas. E todo esse transcurso favoreceu

desenvolvimentos pessoais e profissionais, à medida que as mesmas afirmavam que não se percebiam sendo automáticas em suas práticas ou pensando em estratégias de aula a partir do entendimento do aluno, e não de um currículo imposto.

Na educação a crise centra-se no conflito entre o saber escolar e o reflexo de suas ações na produção ou entendimento de saberes dos alunos, mesmo apresentando enquanto dilema educacional que não é novo. Contudo, cada vez mais intensifica-se a necessidade de algo ser feito para o aluno aprender, Schön (2000) sugere que professores assumam novas posturas de ação, mas para tanto, antes reflitam suas atitudes, coloquem o aluno na centralidade do desenvolvimento e protagonismo. Para tanto, o professor precisa descolar-se ao aluno no intuito de entender como esses conseguem entender o conhecimento.

Percebemos o quão a formação reflexiva é uma estratégia de aprofundamento de conhecimento riquíssima, pois a ela está atrelado uma série de outras benesses com influência no desenvolvimento pessoal e profissional dos que se envolvem no processo. Ponderações como:

Percebi que a proposta trazida era para me fazer refletir minha prática, observar cuidadosamente o aluno, valorizar o que eu falava. Era desse tipo de formação que nós professores precisamos, algo mais acolhedor, que olha em nossos olhos, a técnica existiu, mas foi leve, e me fez querer vim sempre (Autogestão)

Consegui refletir minhas ações na prática, consegui utilizar os conhecimentos da formação com meus alunos (Amabilidade)

Aprendi a utilizar meu autocontrole, não grito mais. E com isso ajudo os alunos a desenvolver essas competências com atividades que fazem eles pensarem sobre como controlar a emoção deles (Abertura ao Novo).

Desenvolver uma reflexão crítica desencadeia o recordar aspectos positivos e negativos da situação. Professores têm a possibilidade de avaliarem suas práticas, mobilizando-os no repensar o planejamento e intervenções pedagógicas salutares, vislumbrando o melhor rendimento e desenvolvimento do aluno. E, quando estas reflexões da e na ação ocorrem em grupo de pares que gozam do mesmo contexto, sem o propósito de julgamento, mas de construção colaborativa, essas possibilidades de sistematização de ações, ampliam-se (Sá., França-Carvalho. Alcoforado, 2023), pois o relato de um professor também mobiliza o outro, ou a “nova” estratégia utilizada por um professor, também serve de suporte ao outro. Como ficou nítido nos registros das pesquisadas.

Gostei tanto de ter sido ouvida sem ser julgada que aprendi a conversar sobre as aulas com as meninas e, às vezes, a gente planeja algumas coisas juntas (Autogestão).

Meus alunos aprenderam a trabalhar em grupo sem se agredirem ou brigarem, de forma colaborativa, tenho certeza que estou trabalhando melhor meus planejamentos nas competências socioemocionais. Vejo o resultado neles. (Amabilidade)

Melhorei em minha auto confiança, aprendi a pedir ajuda a minhas colegas, meus alunos demonstram participar das aulas com vontade. Até no dia que estou mais cansada para dar aula, eles colaboram (Abertura ao Novo).

Por mais que possa no parecer cansativo ler esses diálogos, é muito importante relê-los, pois estão impregnados de tudo que propõe a formação reflexiva de Schön (2000). E é indiscutível e perceptivo o quanto este modelo formativo que preconiza o diálogo linear entre facilitador e professores, provocando locais de valorização de falas e estudos dirigidos as suas realidades, angústias, cenário educacional e problemas a serem enfrentados impactam sensivelmente na percepção e comportamento das participantes e reverberam tanto em suas formações humanas enquanto pessoas, como também na mobilização e desempenho dos alunos tanto em seus desenvolvimentos técnicos científicos, como profissionais.

Ademais, a formação reflexiva incita consideravelmente a autoavaliação de seus participantes, como incrementamos a discussão com o desenvolvimento de CSE nos alunos, mas iniciando pela mobilização do autoconhecimento das professoras, no grupo focal esse movimento foi terapêutico, ao considerar, falas, sentimentos e sensações verbalizadas e expressas que foram partilhadas e tranquilizadas. Isso quer dizer que os professores são capazes de identificar como a competência se manifesta em si mesmo, assim como a forma de criar/selecionar estratégias para desenvolvê-las nos estudantes, bem como administrá-las no princípio da autogestão e regulação emocional em seus diversos contextos vivenciados para além do profissional, com destacados por Sá, França-Carvalho e Alcoforado (2023).

Por fim, como já descritos em relatos anteriores nossos, percebemos e vivenciamos o quão impactante é a formação reflexiva, por sua característica mais participativa e dialogada, sendo provocativa, mobilizadora, reflexiva e reestruturante. Em consequência, essa modalidade de formação exige do mediador um conhecimento para além de técnico, sensível e zeloso, no sentido principalmente de validar a fala e experiência do outro, conectando as informações

obtidas com uma teoria que embasa a própria formação e sua temática e buscando deliberações em conjunto a todos os participantes.

Sob esta perspectiva consideramos que a formação reflexiva coloca o participante também como corresponsável pela produção de conhecimento e que este movimento, os empodera para a participação ativa e comprometida do processo formativo. Portanto, acreditamos que a proposta da formação reflexiva é utilizada nesta investigação é uma maneira viável de mobilizar o professor enquanto um dos protagonistas da prática educativa, potencializando sua capacidade de desenvolver estratégias que colaborem com a formação integral e humana de seus alunos (Sá; França-Carvalho e Alcoforado, 2023).



DESENVOLVER PARA ALÉM DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Podemos cultivar competências socioemocionais nos espaços escolares, a partir do momento que entendemos sua função, preparar os estudantes para responder possíveis situações que venham a vivenciar no futuro.

(Sousa, 2024)

Vamos começar a finalizar um processo longo, contudo não dolorido, impregnado de contemplação e ensinamentos. É preciso que comunguemos com a proposição de que a Educação é um processo contínuo de desenvolvimento que envolve aspectos físicos, intelectuais, sociais e emocionais. Atingir este constructo é uma confirmação que, desde o início, acreditávamos incondicionalmente, na possibilidade de desenvolvimento de CSE enquanto constructos que gerem formações humanas e enfrentamento à adversidade.

Entretanto, após estudos, compreensões, vivências, caminhos, descaminhos, sorrisos, indignações e alegrias, chegamos aqui, perseverando na conjugação do verbo Esperançar. Ao passo que adentrar a essa temática, que vislumbra como resultado maior o aluno sendo protagonista de sua vida e construindo um futuro para si, diferente do que a maioria espera, nos requereu coragem, perseverança, resiliência, flexibilidade e, principalmente, ousadia.

É preciso impactar efetivamente na realidade moldada por tantas desigualdades, em especial as educacionais. Nesta frente, acreditamos que os objetivos propostos no início do estudo foram contemplados com êxito, oportunizando-nos várias outras construções de saberes que não constavam como proposta primeira. Assim, encabeçamos este propósito que tinha como objetivo geral a compreensão do impacto de uma formação reflexiva com professores do ensino médio no desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos.

E, especificamente dentro do proposto, conseguimos: caracterizar o entendimento dos professores do ensino médio acerca de CSE; identificar condições oportunizadas pela formação reflexiva para oportunizar a aprendizagem e construção de saberes nos alunos, considerando as competências socioemocionais propostas pela BNCC, com análise e reconstrução de suas práticas em sala de aula, considerando também as vivências de professores, alunos, realidade escolar e condições político-socioambientais nos quais estamos submersos.

É impreterível nossa imersão em contextos e com sujeitos, que de fato, precisam de nós e que, de maneira mínima e máxima, podemos instigar realidade e a nós, conseqüentemente. Entender as intempéries que impregnam o chão da escola é fazer um estudo da e na realidade

que a literatura poucas vezes consegue descrever. Existem sutilezas que sentimos e ainda não foram possíveis de serem nomeadas. A contextualização da necessidade imperial de implementar ações que vislumbrem à alfabetização emocional constituíram um dos nossos maiores embates.

Aproximamos novamente, a Psicologia Escolar, enquanto área de predileção em estudos, para uma perspectiva que acrescenta à Pedagogia, ao compreendermos que a partir do desenvolvimento das CSE, podemos vislumbrar uma saúde mental positiva na escola que impacta no desenvolvimento direto de todos os envolvidos nos cenários educacionais, seja a nível cognitivo, emocional ou social. Contudo, ao adentrarmos à Educação, nossa intenção nunca foi psicologizar, rotular ou impor manuais e escalas métricas. Ao contrário, primamos no destacar e estruturar a linha de frente do processo educativo que a nosso ver, é e sempre será a relação de professor e alunos, como se formam e o que pode prospectar e alcançar quando planejado, tendo os educadores por meio de suas ações os maiores orquestradores educacionais, de toda essa transformação possível no processo educativo.

Abrimos um parêntese para enaltecermos que esta construção, no tocante à maneira manifesta da temática e formas de pesquisar, no formato a que se apresentou, está simbioticamente atrelada ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional/ NIPEEPP, no qual participamos desde 2021, que se debruça e realiza com zelo, compromisso teórico, ético e rigorosidade metodológica estudos sistematizados e contínuos, principalmente em formação de professores e práticas pedagógicas que fomentem o processo educativo de maneira mais eficaz. Sobressaindo-se por utilizar projetos e programas de extensão universitária como momento de produção e construção de conhecimento e informações que posteriormente alimentam pesquisas em pós-graduação e possibilita outras percepções no construir e promover educação nas realidades inseridas.

Temos como alicerce maior e guia os estudos e pesquisas desenvolvidos dentro do núcleo, guiadas por Antonia Dalva França-Carvalho e estudos complementares, como pontuam Márcia Cristine Eloi Silva Ataíde e Zilda Tizziana Santos Araújo, que a partir de projetos de extensão promovem conhecimentos entre professores e pedagogos e geraram informações sobre Formação de Professores, identidades profissionais e práticas pedagógicas.

Como também, fomos instigadas por Lya Raquel Oliveira dos Santos, ao trazer o desafio da Formação Reflexiva de Professores dentro da estatística com o movimento de fazer o professor pensar a e na ação, tendo como propósito reestruturar suas atuações pedagógicas de

maneira que o conhecimento fique mais acessível aos alunos. E mais recentemente com Jucyelle da Silva Sousa, que traz de maneira sensível a inserção de atividades que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais em aluno do Ensino Fundamental, enquanto caminho viável para o desenvolvimento humano dos mesmos. E destaca sutilmente a necessidade de educação emocional e formação de professores nessa temática, que foi toda a centralidade que propomos estudar desde o início, quando entendemos a necessidade de formar quem forma, dando-lhes oportunidade de acesso a conhecimentos científicos de maneira dinâmica e dialogada, bem diferente de seus panoramas.

Frente a esta apreciação, rememoramos que esta investigação foi constituída com início em particularidade significativa, quando apontamos a Formação reflexiva a professores do CETI Portal da Esperança, ainda em 2021, nomeado de “*Formação Reflexiva de Protagonistas*”. Com uma adesão voluntária de professores, desmistificamos aspectos vinculados às CSE e BNCC, propondo reestruturações de práticas surgidas da atividade reflexiva de pensar a e na ação enquanto professores do Ensino Médio.

Estávamos convictas de que não seria uma formação moldada por metodologias tradicionais de ensino e formação, a qual professores já haviam tido acessos pelas propostas oriundas do sistema educacional. Em nosso caso, a Secretaria de Educação e a Gerência Regional de Educação. Contudo, na contramão disso, estudamos as demandas trazidas pelos professores: o chão da escola, suas realidades, contornos e confrontos vivenciados, com entrelace das CSE. Em um movimento intrínseco de valorização e validação de falas de professores, que os instiga a querer modificar suas realidades educacionais, o que nos fez optar pela formação reflexiva nos moldes propostos por Donald Schön.

Ainda na *Formação Reflexiva de Protagonistas* percebemos o quão o movimento nos exigiria uma postura ousada, criativa e resiliente, pois eram realidades que doíam na alma dos professores e geravam o sentimento de incapacidade e de menos valia dos mesmos, não acreditavam na possibilidade de transformações de contextos. Desta forma, destacamos primícias que foram sendo construídas ao longo do caminhar e foram sendo discutidas e analisadas.

A primeira delas é a afirmação de que as Competências Socioemocionais estão estreitamente relacionadas às competências cognitivas no desenvolver de uma aprendizagem significativa, e ambas podem ser favorecidas e retroalimentadas de maneira contínua e inseparáveis. Percebemos, dentre os achados, que favorecer ao professor o entendimento de que

CSE são atributos humanos constituintes de habilidades e inteligência emocional, que estão atrelados ao desenvolvimento socioemocional e progridem à medida que são manifestadas, refletidas e reorganizadas em contexto, favorece o reconhecimento das mesmas em si e nos outros. Com vislumbre de oportunizar aos sujeitos, em nosso caso aos alunos, condições salutaras de enfrentamentos a situações adversas.

E, por aceitarmos que as emoções desenvolvidas e vinculadas às CSE se mostram como forte influenciador da ampliação das funções cognitivas, por vislumbrarmos que tais atributos podem mobilizar pensamentos, sentimentos e, conseqüentemente, comportamentos salutaras frente às situações cotidianas ou inesperadas. Sendo manifestada aos poucos pelo comportamento tanto físico/ manifesto quanto cognitivo, por isso o vínculo inseparável de CSE e competências cognitivas.

A segunda primícia é que percebemos a escola como palco de interações sociais e núcleo de construção e apropriação de conhecimentos, e o professor enquanto linha de frente, ao ser propiciado reflexões, entendimentos, debates e discussões sobre CSE dentro das realidades por eles vivenciada, poderemos (re)elaborar coletivamente estratégias de ensino e reconstrução de práticas pedagógicas que tenha o aluno e seu desenvolvimento como centro das discussões.

Tornou-se para nós essencial a percepção do quanto é relevante aos professores nomearem competências socioemocionais em si e nos alunos, reconhecendo momentos de contexto escolar nos quais elas se destacam. Pois, uma vez nomeadas e compreendidas, começaram a perceber em seus alunos comportamentos de resiliência, flexibilidade, autogestão. E, por termos trabalhado com um público que realmente se dedicou a se mobilizar e provocar transformações, eles começaram a planejar conjuntamente e de maneira intencional atividades as quais os alunos conseguiram evidenciar as CSE e assimilar o conteúdo proposto concomitantemente.

Para isso, as professoras precisaram deslocar o aluno periférico para o centro educacional, pensando a partir dos interesses e realidades manifestos dos mesmos, considerando suas falas e enaltecendo suas potencialidades, provocando uma sala de aula invertida, na qual alunos tornam-se protagonistas e mobilizam-se para a compreensão do conteúdo, seja por dinâmica, debate, elaboração e execução de projetos, construções criativas, relatos de experiências, discussões, confecção de materiais. De toda forma, o aluno é convidado a perceber o quão é importante para que exista uma efetividade educacional e conseqüente protagonismo.

Destacamos que tais mobilizações só são possíveis por conta das atitudes dos professores no provocá-los a partir de suas CSE.

Consequentemente, ao possibilitar o desenvolvimento das CSE diretamente em ambiente escolar, tanto professores como instituição estão favorecendo espaços para prevenção e promoção de saúde mental, temática já discutida na Psicologia Escolar, contudo relativamente nova para a educação, o que pode causar, às vezes, estranheza e resistência

A terceira primícia consiste em fomentar o amadurecimento sadio das CSE nos alunos é aprimorar suas estruturas psíquicas de autoconsciência, confiança, gerência emocional e controle de impulso, bem como alargar a empatia e resiliência, pois o aluno, nessas condições, dispõe de um comportamento mais saudável e eficaz e retroalimentando continuamente as competências cognitivas e administração adaptativa do contexto social. O pensar a promoção de competências socioemocionais provoca uma alfabetização emocional em contexto social, fomentando o desenvolvimento da inteligência emocional incluindo estratégias de manejos de emoções (raiva, ansiedade, alegria, medo); monitoramento socioemocional em si e no outro e consciência de resultados frente a decisões administradas com consciência, automatizando o pensar antes de agir.

Desencadeando na emersão de estratégias de enfrentamento com educação de si e compreensão do outro, principalmente na prevenção de comportamentos antigênicos, violentos manifestos principalmente em ambiente escolar por conta da frequência de convívio e, ainda, a equilíbrio das competências socioemocionais dos alunos para com os demais que fazem a escola. Entretanto, ao se pensar nessas CSE no CETI Portal da Esperança, é interessante reconhecermos limitações e imposições de resultados quantitativos que o sistema coloca, que pela maneira como é colocada, frente às estruturas que a instituição manifesta, concorrem como a promoção humana dos alunos.

Adentrando nesta seara, trouxemos a pauta da BNCC como lei que imita uma série de modificações no sistema educacional do Brasil, pois preconiza como instância máxima a formação protagonista do aluno, na qual o mesmo tem de ter condições de pensar em seu futuro e possuir estruturas mentais de enfrentamento do contexto na vida adulta.

Entendemos a arbitrariedade impositiva desta Lei, contudo vivenciamos uma realidade educacional deste a implantação da LDB, mesmo com reduções de analfabetismos e programas

sociais para manutenção e permanência da criança na escola, os índices de repetência e evasão escolar não reduziram, com significativa desistência dos alunos nos ingressos e concludentes do Ensino Médio. Nesta leitura, mesmo com todo o movimento neoliberal e de Organizações Não Governamentais que direcionaram a construção da última versão da BNCC ao Ensino Médio de 2018, entendemo-la como necessária para provocar novas mobilizações na educação e, em especial, elevar o aluno do Ensino Médio ao foco.

Acolhemos o discurso de engessamento de currículos, com o entendimento do quanto o processo de verticalização da construção da BNCC atinge a forma como a secretaria de educação a percebe e como impõe às escolas estaduais para executarem.

Ao mergulharmos na realidade escolar, discussões sobre projetos de vida, eixos itinerantes, promoção de cursos técnicos na educação, mobilização para que o aluno entenda a si e ao outro e desenvolva CSE, outras vertentes da base, entendemos sim, como mais uma maneira de possibilitar o desenvolvimento do alunado. O engessamento curricular, entendido por muitos, também pode ser interpretado como a necessidade de transformar a educação, provocar arranjos no processo educativo, diferentes dos que já foram feitos, pois se a estruturação educacional anterior estivesse surtindo efeitos positivos nos alunos, não existiria necessidade de modificá-los. E, provocar o novo, reestruturar, reinventar a forma e a finalidade do educar de fato, causa estranheza e receio, até porque a BNCC não vem com um manual de aplicabilidade.

Por exemplo, a LDB já preconizava a adaptação curricular em cada contexto de escolarização, porém não houve aplicabilidade do suporte necessário para que todos os alunos tivessem acesso em sua realidade educacional. Nessa perspectiva, compreendemos a BNCC, mesmo frente a várias e sérias críticas e lacunas nela empregada, como um *start*, um ponto de partida no modelo educacional, um norteador de forma que os alunos tenham minimamente uma diretriz educacional.

Todavia, tal diretriz pode ser adaptada ou adequada à realidade e contextos, considerando as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico e Superior), bem como as modalidades de ensino: Educação no Campo, Indígena, Quilombola, à Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação para Profissionalização e Educação Especial.

Chances educacionais plurais, dentro da realidade dos sujeitos e instituições, no chão da escola. De fato, é necessário pensarmos enquanto pesquisadores em educação que a inserção da mesma está em processo tanto de orientação como de descrição curricular, clamando por novas formas de atuar enquanto educadores. Concordamos ainda que a discussão mais favorável que a BNCC provoca, nesse instante, gira em torno do desenvolvimento de CSE nos alunos visando seus protagonismos e projetos de vida, com enfrentamento salutar às diversidades, principalmente dentro de todo contexto nacional e mundial que a maioria de adolescentes e jovens adultos suportam em sua saúde mental e desenvolvimentos interpessoais.

Refletimos na investigação como podemos adequar os currículos do Ensino Médio dentro desta proposta, provocando seus alunos a refletirem seus comportamentos, emoções, desejos e relações sociais com práticas pedagógicas úteis aos alunos considerando suas realidades e experiências. Notamos, contudo, que tal condução requer do professor um debruçar sobre suas práticas com o entendimento da potencialidade do aluno como sujeito capaz. E, assim sendo, propiciar o refletir a ação, na ação e para melhoria da ação torna-se uma dialética desafiadora aos educadores.

Desafiadora pois implica o abandonar de práticas automatizadas e repetitivas. E, em movimento contrário, clama por investimento de tempo, estudo e reflexões de suas ações para a reconstrução de fazeres, justificado inclusive por não haver preparo ou suporte de entendimento e enfrentamento das nuances do dia a dia do professor. Uma vez que em suas trajetórias a temática de educação das CSE não foi abordada.

Acreditamos que promover o desenvolvimento dessas CSE no ambiente educacional, tanto em projetos próprios para a temática ou dentro dos currículos das disciplinas, é um caminho sem volta. Retroagir é ir de encontro a toda uma proposta mundial de subsidiar aos jovens condições mínimas de concorrência ao mercado de trabalho, não cabendo mais um debate sobre neoliberalismo e sim sobre condições de equidade para a sobrevivência sadia em contexto.

A última primícia refere-se à nossa crença de acreditarmos que ao professor, a quem é dado pouco ou nenhum suporte psicoemocional para administrar as demandas escolares que emergem constantemente, seria um diferencial ofertar uma formação reflexiva sobre competências socioemocionais, trabalhando sempre em três níveis: 1. o que é a competência socioemocional em si; 2. quem é o sujeito professor frente a essas competências: entendimento, vivência, reconhecimento em si, e; 3. como tais constructos (CSE) manifestam-se em sala de

aula e como o professor bem instrumentalizado pode reconstruir suas práticas e posturas profissionais visando sempre ao desenvolvimento global do estudantil e seu protagonismo.

Com toda essa discussão e entendimentos elaborados, defendemos a tese de que, ao possibilitar uma formação reflexiva a professores do Ensino Médio de uma escola estadual do Piauí, com o entendimento, reconhecimento e desenvolvimento de competências socioemocionais em si e no outro, o professor é mobilizado a adotar estratégias pedagógicas em sala de aula, potencializando o desenvolvimento de competências socioemocionais básicas nos estudantes de Ensino Médio.

Complementamos que a estrutura da formação reflexiva beneficia o acolher respeitosamente demandas. E, nas partilhas das angústias educacionais que as professoras relatavam, inundavam suas experiências na profissão professor e no seu contexto pessoal. As exposições pessoais das professoras se encontravam em vários pontos, e na função de grupo, as visualizações de resolução também foram pensadas coletivamente e suas angústias e dissabores assumiam outros contornos.

Em nossa realidade de psicóloga escolar, desde 2006, sempre foi desafiador chegar até o professor e suas práticas. No período pandêmico 2020/2021 iniciamos de maneira tímida tal inserção na discussão da saúde mental dos professores. Contudo, na proposta da formação reflexiva, mesmo não sendo a intenção primeira, quando abrimos a grande roda para as professoras se expressarem em espaço caloroso, seguro e livre de julgamentos, mostrou-nos que este formato dinâmico de provocar reflexões intencionais serve de maneira salutar como mecanismo de rede de apoio ao professor com acolhimento e suporte emocional dos mesmos.

Além de realizar a ponte com novos saberes e reestruturações de práticas pedagógicas em suas realidades ficou mais leve. Nessas considerações, entendemos ainda que as práxis profissionais precisam sair da retórica automatizada e ousar, colocando conhecimentos e tentativas à prova, por considerarmos nossos alunos como nossas maiores preocupações. E nós, professores, os atores com condições reais de transformar realidades tão idealizadas, mas pouco concretizadas, na certeza de que só a Educação é capaz de provocar o novo.

Por fim, enalteçemos que é possível que professore entenda e vivencie consciência de nossas funções sociais no ato de educar e continue a conjugar intencionalmente o verbo esperançar, no gerúndio: esperançando, no intuito de admitir que educação e amor no campo da

prática educacional só têm sentido mediante à materialização em suas conquistas. Somente assim são capazes de transformação de realidades educacionais que se iniciam com reelaborações de conceitos sobre educação e percepção de nossos alunos.

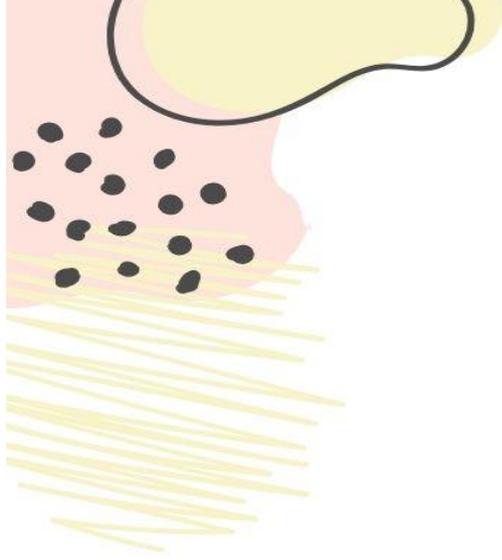
Esta pesquisa emergiu vários outros questionamentos dignos de serem aprofundados em outros estudos futuros: que outras atuações podem ser mobilizadas para o desenvolvimento de CSE no âmbito escolar?, ou que identidade é necessária para o professor que está sendo formado para um novo contexto?; ou ainda; por que não desenvolver as CSE nos professores enquanto sujeitos formadores e carentes de educação socioemocional?

Até chegarmos aqui pontuamos, de maneira mais incisiva, a formação reflexiva de professores é uma ferramenta efetiva ao trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do ensino médio como imperativo para o entendimento de CSE, visando o protagonismo em escolhas e desenvolvimentos posteriores à vida escolar.

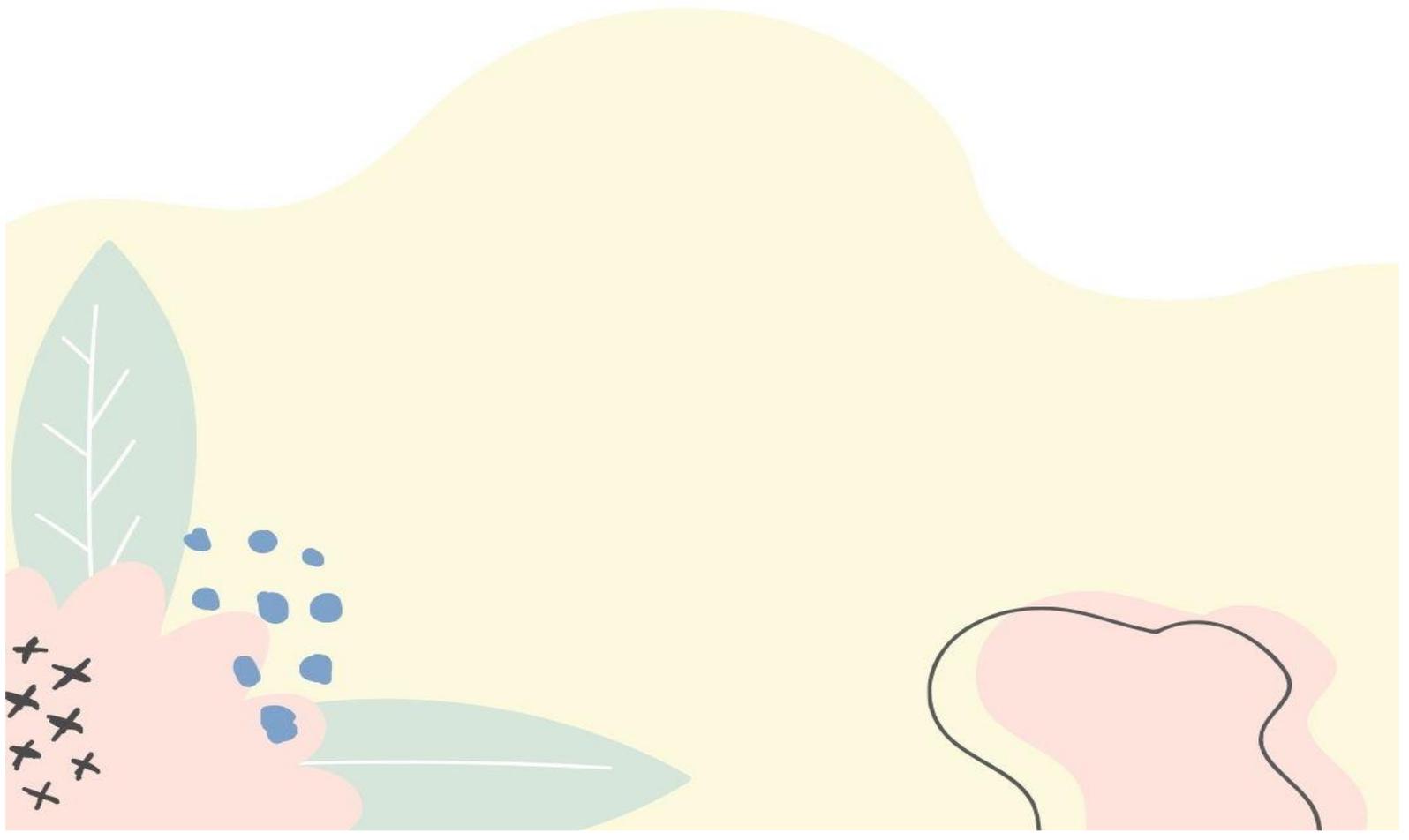
Nesta evolução, percebemos a construção deste trabalho enquanto possibilidade de formar professores no chão de suas realidades, pequenos grupos, com o propósito de alcançar quem grita por socorro e clama por direcionamentos salutareis, opostos às oportunidades vivenciadas por eles, nossos alunos.

Ademais, destacamos novamente que mesmo não sendo objetivo deste constructo, visualizamos a Formação Reflexiva entre professores como sendo também um espaço de trocas, acolhimento de angústias e construções, atuando como rede de apoio reflexivo ao professor, ou seja, uma ferramenta eficaz no cuidado do professor.

Gratidão!



REFERÊNCIAS



ALCOFORADO, L. Desenvolvimento Profissional, Profissionalidade e Formação Continuada de Professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 65–84, 2014. DOI: 10.5902/1984644411343. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11343>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ALCOFORADO, L. FRIAS, M., Cordeiro, A. Formação Profissional e Desenvolvimento Local: Relações E Oportunidades A Partir Da Elaboração Do Projeto Educativo De Um Município Português. **Nova Revista Amazônica**. 9. 09. 10.18542/nra.v8i1.10025, 2021.

ALMEIDA, P. C. A. DE .; BIAJONE, J.. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio 2007.

ARAÚJO, Z.T. S. Aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). 196f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade federal do Piauí, 2019.

ATAIDE, Márcia Cristiane Eloi Silva Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores: uso de aplicativos na prática de ensino de ciências / Márcia Cristiane Eloi Silva Ataide. – 2021.

ATKINSON, Willem A. HILGARD, Ernest R. **Introdução à Psicologia**. 15. ed. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2022

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**- São Paulo: edição 70, 2016.

BOCK, A.M.III Encontro de Psicologia Educacional – Conferência, 11 nov. 2020. 1 vídeo (1:31:50). Publicado pelo canal **POSEDUC UERN**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pM739kXwKec> > Acesso em: 16 jul de 2021.

BONFANTE, Roseli. **Habilidades socioemocionais na escola**: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental. Curitiba: Juruá Editora, 2019.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Azevedo; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. (19a .ed.) Ed. Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. Boletim Epidemiológico, Volume 55, n.6, fev./2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2024/boletim-epidemiologico-volume-55-no-04.pdf>. Acesso: 08 de fev 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10/01/2020

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 31 de mar 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em 05 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em 08 de abr. 2023.

CARVALHO, A.D.F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3400>. Acesso: 14/02/2022.

CASTRO, Maria. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**. V.33,n. 107,2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557>. Acesso: 14/02/2023.

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P. de; ALMAGRO, R. C. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.62–72, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60>. Acesso em: 1 fev. 2024.

CRP. **O Suicídio e os Desafios para a Psicologia** / Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P.. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, 2003, vol.8(3), 413-420.

DELL-PRETTE, D. P. DELL-PRETTE, Zilda, A. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. Paidéia, 2008.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. 14. 268-288. 10.15536/thema.14.2017.268-288.404., 2017. Disponível em https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650060/mod_resource/content/1/404-1658-1-PB%20%281%29.pdf. Acesso em 29 jan.2024.

DOBRANSZKY, I. A., REY, F. L. G. La producción de sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas en la especialización deportiva. **Revista Brasileira de Psicologia e Esporte**. dic. 2008, vol.2, no.2, p.1-18. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-91452008000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 10 jun.2022.

DOS SANTOS, Maristela Volpe et al . Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerai**s, **Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte , v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018 .Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 dez. 2023. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>.

DUARTE, Patrick Marinho; ARAÚJO, Ulisses Ferreira de As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p.1-19,e23287, out./dez. 2022. Disponível em:<https://doi.org/10.5585/eccos.n63.23287>.

DURLAK, J. A., TAYLOR, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

ESCÁMEZ, J., & Gil, R. **O Protagonismo na educação**: Artmed, 2003.

Favaro, N. de A. L. G., & Tumolo, P. S.. (2016). A Relação Entre Educação E Desenvolvimento Econômico No Capitalismo: Elementos Para Um Debate. **Educação & Sociedade**, 37(135), 557–571. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016149345>

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Educar para as competências do século 21, 2014, São Paulo. **Comunicado de Imprensa**. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wpcontent/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em 25 Abr. 2023.

FRANCO, Nadia. Violência nas escolas tem aumento de 50% em 2023. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-09/pesquisa-do-ibge-aponta-que-violencia-impacta-saude-mental-dos-jovens>

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. São Paulo: Paz e Terra, .2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] - 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOULART, B. **Protagonizar juntos**: a escola como casa comum. Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka, 2017.

GRUTZMANN, T. P. Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges: teaching knowledge: a study from tardif and borges . **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972>. Acesso em: 2 jan. 2024.

GUZZO R.S.L., MOREIRA, A.P.G., MEZZALIRA, A.S.C. Desafios para o Cotidiano do Psicólogo Dentro da Escola: a questão do método IN, DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). **Psicologia Escolar Crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada - compromisso do psicólogo com esse contexto. In A. M., Martínez (Org.), **Psicologia escolar e compromisso social** (pp. 17-29). Campinas: Alínea, 2007.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Eds.) **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea, 2005.

GUZZO, R. S. L. S. C., MEZZALIRA, A., GOMES MOREIRA, A. P., PONDIAN TIZZEI, R., & DE FARIA SILVA NETO, W. M. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, 26(25ANOS), 131–142, 2010.

JACQUES. **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

KUJAWA, Débora; MARTINS, Amilton; PATIAS, Naiana. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL. **Revista Sociais e Humanas**. 20203. 3. 10.5902/2317175837574.

LEITE, Eliana Alves Moreira; LENCASTRE, José Alberto; SILVA, Bento Duarte. FORMAÇÃO CONTINUADA DO(A) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA : recomendações a nível nacional e internacional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar** , [S. l.], v. 7, n. 22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3320>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, 2012.

LIRA, Mirtes Ribeiro de; SARMENTO, Elisângela Campos Damasceno. Professor reflexivo: um contributo à epistemologia da prática e à formação docente. **Contrapontos**, Florianópolis , v. 16, n. 3, p. 439-453, set. 2016. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142016000300439&lng=pt&nrm=iso. acessos em 19 out. 2023.

LISBOA, Aissa Cavalcante et al.. Competências socioemocionais e docência: a BNCC e as novas exigências na formação de professores. E-book **VII CONEDU** (Conedu em Casa) - Vol 01. Campina

Grande: Realize Editora, 2021. p. 586-611. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74056>>. Acesso em: 02/12/2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, n. 25, p. 59–75. Masschelein, J., & Simons, M. (2014). **Em defesa da escola: uma questão pública**. (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MANFRÉ, Ademir Henrique .Escola, currículo e competências socioemocionais: uma nova governamentalidade?. **Revista Pensar Acadêmico**. Manhuaçu, v. 18,n. 2 , p. 211 -230,maio-agosto, 2020. Disponível em <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1886> . acesso 12 fev. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas. 297p. 2010.

MARIN, Angela Helena et al . Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872017000200004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 dez. 2022.

MICHETTI M. Entre A Legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Rev bras Ci Soc** [Internet]. 2020;35(102):e3510221. Available from: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>

MAYER, J. D., SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In P. Salovey, D. J. Sluyter (Eds.), **Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators** (pp. 3-31). New York: Basic Books,1997.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. - 14. ed. - São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.; 2

MITJÁNS MARTINEZ, A. Psicologia escolar e educacional: compromisso com a educação brasileira. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). Vol. 13, nº1, p. 169-177, jan/jun, 2009. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/13-1.pdf>. Acesso: 20. nov. 2022

MOLL, J.. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**: Artmed, 2004.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 49, p. 49-56, dez. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 abr. 2024. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20190018>.

NOVOA, A. **Profissão professor**. Porto, 1999.

NÓVOA, A. Conferência "Da escola pública ao espaço público da educação" - António Nóvoa - Parte 2. In: **Congresso Internacional "Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis"**, promovido pela FE-Unicamp em comemoração aos seus 45 anos de fundação,31 outubro de 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_cwO0zTdHNk

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PASQUALI, C. Dá pra ser protagonista só de vez em quando? In: Lovatp, A. Yirula, C. P. Franzim, R. **Protagonismo a potência de ação da comunidade escolar**. (1ª. ed.): Ashoka, 2017.

PEREIRA, B. C., ZANON, C., & DELLAZZANA-ZANON, L. L. Influência dos Contextos Escolar e Familiar nos Projetos de Vida de Adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 41, 2021.

PEREIRA, O. C. N. A construção do projeto de vida no Programa Ensino Integral (PEI): uma análise na perspectiva da orientação profissional. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 2019. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-14082019-174454/> >.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes: a escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

PINTO, E. R.. Conceitos fundamentais dos métodos projetivos. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 17, n. 1, p. 135–153, jan. 2014.

PISKER, F. H. R. O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 2013.

Page MJ, Moher D. Evaluations of the uptake and impact of the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA): statement and extensions: a scoping review. *Syst Rev*. 2017;6(1):263. doi: 10.1186/s13643-017-0663-8
» <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0663-8>

ROSA, João Guimarães. **Grandes Sertões Vereda**. São Paulo, Edusp, 2000

SÁ, R.S.,FRANÇA-CARVALHO,A.D. ALCOFORADO, J.L. Formação reflexiva de professores e desenvolvimento de competências socioemocionais: um relato de experiência. **CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO**, v.15, n.3, p. 2383-2404, 2023. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1175>.

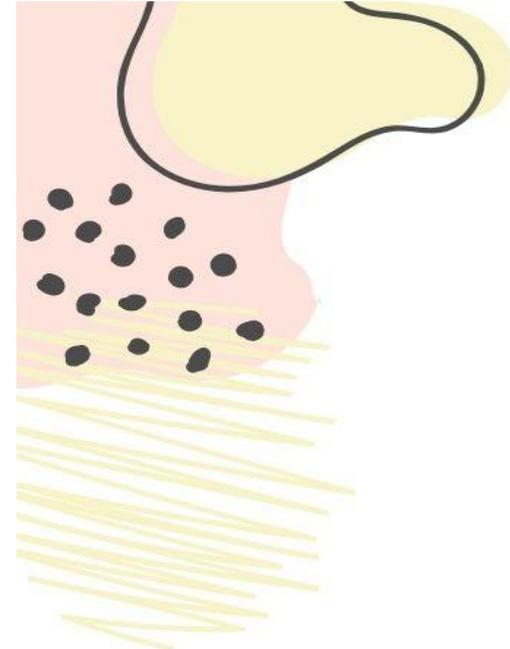
SÁ, R.S.,FRANÇA-CARVALHO,A.D., SOUSA, J.S, ALCOFORADO, J.L.M,O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola. **Research, Society and Development**,v. 11, n. 13, P. (1, 15), set. 2022. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/35077/29464/389523>.

SANTOS, L.R.O. Formação reflexiva do professor de matemática: uma proposta de desenvolvimento do pensamento estatístico. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, p.194, 2020c .

- SANTOS, S., K., & GONTIJO, S. B. F. Ensino Médio e Projeto de Vida: Possibilidades e Desafios. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar Em Educação e Pesquisa*, 2(1), 19 – 34, 2020.
- SANTOS, Shaiane Barcellos dos As competências socioemocionais e a formação integral do estudante: Uma análise da BNCC. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Graduação em Pedagogia, Unidade Cruz Alta, 2020.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SESAPI, **Secretaria de Estado da Saúde do Piauí**. Coord. de análise, divulgação de situação e tendência em saúde. Bis mortalidade geral - Relatório técnico da análise da mortalidade no estado do Piauí, 2023. Teresina (PI), Acesso em: março de 2024. Disponível em: <https://www.saude.pi.gov.br/sim>.
- SETTE, Catarina Possenti; ALVES, Gisele. **Competências socioemocionais** [livro eletrônico]: a importância do desenvolvimento e monitoramento para a educação integral- São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.
- SCHÖN, D. ,Formar professores como profissionais reflexivos, In. Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. Formato Audiobook. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ztzdW_o_EKI
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem: Artmed, 2000.
- SILVA, Amanda Caroline; OLIVEIRA, Hermes Cassiano; CONCEIÇÃO, Gonçalo Mendes. Brioflora do Estado do Piauí: Novos registros para a Caatinga e Cerrado. **Enciclopédia Biosfera**. Centro Científico Conhecer – Goiânia. v.16, n.29; p. 1810, 2019.
- SILVA, M. A., & Danza, H. C. **Projeto de vida e identidade**: Articulações e implicações para a educação. *Educação em Revista* [online]. v. 38, 2021.
- SILVA, M.; VALDEMARIN. V.T. **Pesquisa em educação**: métodos e modos de fazer. – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.
- SILVA, Sara; MURARO, Darcisio Natal .Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1196-0.pdf, acesso 03 de mar 2021.
- SOUSA, Jucyelle da Silva. Desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação). 190 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.
- SOUZA, M. C. de. **Métodos de síntese e evidência**: Revisão sistemática e metanálise. Inca, 2015.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

THURLER, M. G.. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação: Artmed,2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

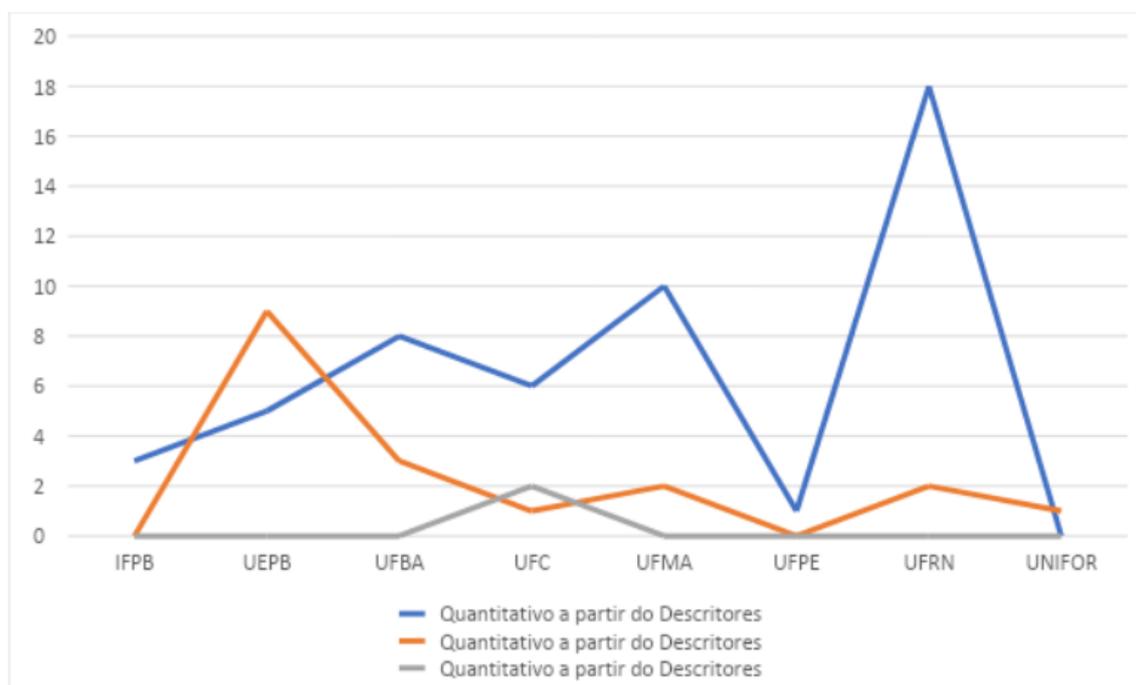


APÊNDICE

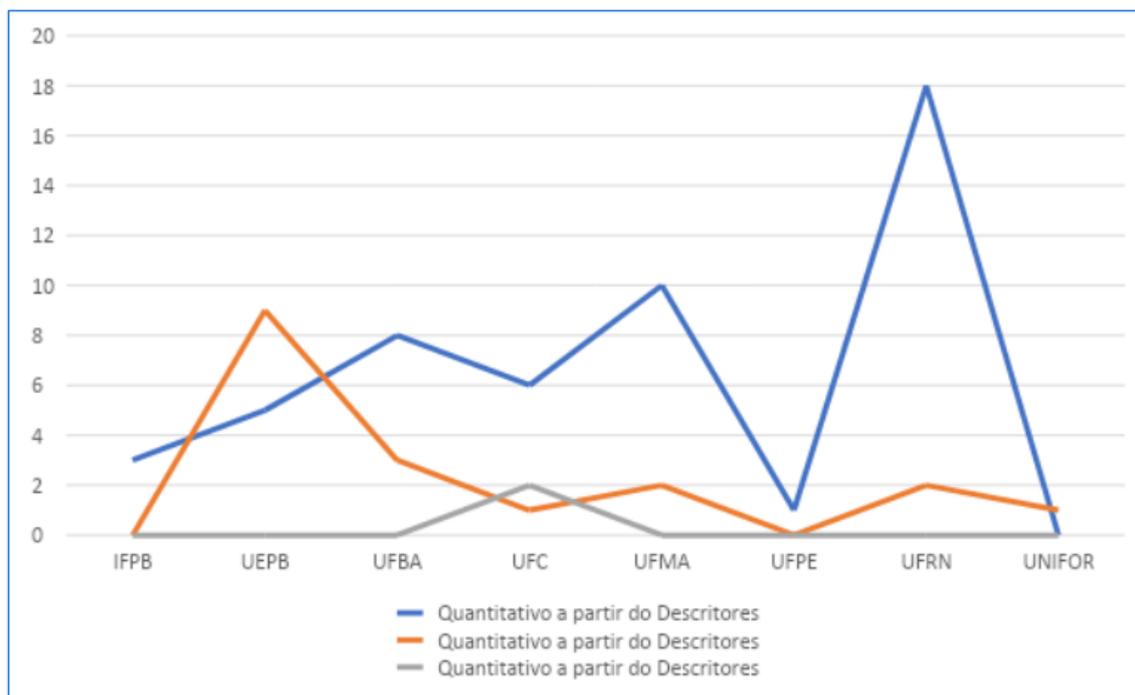


APÊNDICE A

Gráfico 01: Quantitativo de publicação em IES nordeste geral formação professor BNCC, competência socioemocional e ensino médio segundo levantamento realizado na biblioteca digital de teses e dissertações em junho de 2023.



Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora na Biblioteca Digital de Teses e dissertações em junho de 2023.

APÊNDICE B**Gráfico 02:** Estudos publicados entre 2018 e 2021 selecionados para a revisão Integrativa

Fonte: Informações coletadas pela pesquisadora na Biblioteca Digital de Teses e dissertações em junho de 2023.

APÊNDICES – Caderno Reflexivo

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROTAGONISTAS

EU SOU

(Escolha uma Competência Socioemocional ou uma
Cor para te identificar)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO FLEXIVA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**”, desenvolvida pela doutoranda Rafaella Coelho Sá e sob orientação da Prof^a Dra. Antônia Dalva Fraça Carvalho, ambas vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - PPGED/ UFPI.

O objetivo desse estudo é analisar o impacto de uma formação reflexiva na prática pedagógica de professores do Ensino Médio para o desenvolvimento intencional de competências sócio emocionais em estudantes. A sua participação é voluntária, não receberá qualquer tipo de pagamento por sua participação, ou seja, ela não é obrigatória e o participante tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. O participante não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, a sua participação é muito valiosa para a execução desta pesquisa.

Garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. A participação do (a) professor (a) consistirá em participar de Entrevista Individual, um Grupo Focal, possibilitar que a pesquisadora esteja presente em uma aula para fazer Observações/ registro de sua prática e fazer registro de suas atividades em um Diário de Campo.

As informações serão mantidas em arquivos de acesso somente pelas pesquisadoras e ao final da pesquisa serão guardados no formato impresso em local seguro por um período de cinco anos, conforme Resolução Conselho Nacional de Saúde 466/12 e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – CEP/UFPI.

Os resultados deste estudo serão apresentados no Relatório Final- Tese de Doutorado, realizado pelo pesquisador, no entanto, afirmamos que, o participante não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste trabalho.

Os benefícios desta pesquisa além de fomentar o impacto da formação reflexiva entre professores do ensino médio no intuito de favorecer o desenvolvimento intencional de competências socioemocionais em estudantes como roga a BNCC, poderá ainda possibilitar a reflexão de estratégias a serem utilizadas com professores para potencializar o desenvolvimento de tais competências.

Os riscos ou desconfortos que este estudo apresenta no decorrer dos procedimentos/ etapas da pesquisa são: o constrangimento e sentimento de invasão de privacidade cujo participante poderá sentir-se constrangido em virtude de perguntas que tangenciem suas práticas profissionais ou histórico profissionais ou possível evocação de sentimentos durante o grupo

focal ou entrevista devido à partilha de saberes e experiências; e, o outro possível risco trata-se do vazamento das informações dos resultados confidenciais e identidade dos participantes.

Em casos de conflitos ou desconfortos psíquicos decorrentes de qualquer etapa desta pesquisa será realizada assistência imediata uma vez que a pesquisadora é psicóloga, devidamente registrada no Conselho Regional de Psicologia e está apta a realizar escuta qualificada e atendimento psicoterápico focal em situações emergentes ou de crise. Assim, a mesma pode realizar Acolhimento/ Aconselhamento Psicológico, caso se torne necessário.

E no caso de possíveis vazamentos de informações e constrangimento mediante a entrevista, como medida de administração para tal, a mesma será realizada em local reservado pelo CETI Portal da Esperança e nas identificações das folhas de resposta ou nas gravações serão utilizados codinomes associados a uma competência socioemocional escolhido pelo próprio participante.

Além do mais, as informações obtidas serão guardadas em locais seguros, serão armazenados no formato impresso por um período de cinco anos, garantindo sua privacidade e sigilo. Este documento é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para o pesquisador.

Desta forma, eu _____, acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que li sobre esta pesquisa. E mediante os termos descritos acima concordo com a participação **voluntária** do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura do (a) participante

RAFAELLA COELHO SÁ (Pesquisadora)



Assinatura do (a) participante

Local, ___ de _____ de

_____.

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO
DE IMAGEM, SOM DE VOZ E DEPOIMENTOS PARA FINS DE PESQUISA**

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, som de voz e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO** a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO FLEXIVA DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**, sob responsabilidade de RAFAELLA COELHO SÁ, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob orientação da Prof^a. Dra. Dra. Antonia Dalva França Carvalho, docente desta instituição.

Minha imagem, som de voz e/ou depoimentos podem ser utilizados apenas para transcrição e análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, sendo minha identidade preservada e mantida em sigilo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz nem depoimentos por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens, sons de voz e/ou depoimentos são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem, som de voz e/ou depoimentos, em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Lei N.º 13.146/2015)..

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

RAFAELLA COELHO SÁ (Pesquisadora)

Assinatura do (a) participante

Local, ___ de _____ de _____.

IDENTIFICAÇÃO

1. Dados Pessoais

Nome (sugestão escolha uma Competência Socioemocional para te definir ou uma cor):

SEXO: () Feminino () Masc

Idade: _____

2. Formação acadêmica

a) Graduação:

Area: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição (SIGLA): _____

b) Pós- Graduação

Area: _____ Ano de conclusão: _____ Instituição(SIGLA): _____

Dados Profissionais/Experiência Profissional Na Docência

1. Atualmente possui algum vínculo empregatício como docente?

() SIM () NÃO

2. Caso a resposta anterior tenha sido afirmativa, qual o tipo de vínculo que possui?

() Efetivo () Substituto () Horista () outro: _____

3. Rede de ensino em que atua?

() Pública - Federal () Pública - Estadual () Pública – Municipal () Privada ()
outra: _____

c) Tempo de Docência

() menos de 1 ano () 1 – 2 anos () 3 – 4 anos

4. Quais níveis de ensino em que atua?

() E. Infantil () E. Fundamental () EJA () outro: _____

5. Escola/ Instituição de Ensino que trabalha:

Nome da Instituição:

6. Faixa Salarial:

() 1 a 2 salários mínimos () 3 a 4 salários mínimos () 5 a 6 salários mínimos

() Maior que 6 salários mínimos

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

"Ensinar não é transferir
conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção."

(Paulo Preire)

1º Encontro**1. TEMA: Vivencia na Docência**

1. Para você, o que significa ser professor?

2. A maneira como você imaginava o SER PROFESSOR, enquanto acadêmico, é a mesma que você concebe agora no transcurso de sua profissão?

Estrutura Diário de Campo

Dia da

observação: _____

Local da observação: _____

Características da amostra: _____

Temática:

Atividade a ser desenvolvida:

Anotações Descritivas	Anotações Reflexiva
Questionamentos e intervenções feitos	

Estrutura Diário de Campo

Dia da
observação: _____

Local da observação: _____

Características da amostra: _____

Temática:

Atividade a ser desenvolvida:

Anotações Descritivas	Anotações Reflexiva
Questionamentos e intervenções feitos	

Estrutura Diário de Campo

Dia da observação: _____

Local da observação: _____

Características da amostra: _____

Temática:

Atividade a ser desenvolvida:

Anotações Descritivas	Anotações Reflexiva
Questionamentos e intervenções feitos	

Um Dia após o outro

Tiago Iorc

Pra começar
Cada coisa em seu lugar
E nada como um dia após o outro

Pra que apressar?
Se nem sabe onde chegar
Correr em vão se o caminho é longo

Quem se soltar, da vida vai gostar
E a vida vai gostar de volta em dobro

E se tropeçar
Do chão não vai passar
Quem sete vezes cai, levanta oito

Quem julga saber
E esquece de aprender
Coitado de quem se interessa pouco

E quando chorar
Tristeza pra lavar
Num ombro cai metade do sufoco

O novo virá
Pra re-harmonizar
A terra, o ar, água e o fogo

E sem se queixar
As peças vão voltar
Pra mesma caixa no final do jogo

Pode esperar
O tempo nos dirá
Que nada como um dia após o outro

O tempo dirá
O tempo é que dirá
E nada como um dia após o outro

APÊNDICES B

Convite digital para participar da pesquisa

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

FORMAÇÃO REFLEXIVA DE PROTAGONISTAS

CONVITE

OI PROFESSORAS, ESTAMOS CHEGANDO NA RETA FINAL DE NOSSA PESQUISA. FOI LINDO E MUITO SIGNIFICATIVO TUDO QUE TROCAMOS E CONSTRUIMOS ATÉ AQUI.

ESPERO PODER CONTINUAR CONTANDO COM A VALOROSA CONTRIBUIÇÃO DE CADA UMA DE VOCÊS. AMANHÃ, DIA 05 DE ABRIL DE 2024, NO HORÁRIO DE 14:20, ESTAREI NO CETI PORTAL DA ESPERANÇA. ESPERO ENCONTRÁ-LAS.

"É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar[...]. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo..." Paulo Freire

GRATIDÃO, RAFAELLA SÁ

