



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PRPPG)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO**

RIDLAV AUGUSTO FERREIRA DE ABREU

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL
NETINHA CASTELO, SOBRAL – CE**

SOBRAL – CE

2025

RIDLAV AUGUSTO FERREIRA DE ABREU

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL
NETINHA CASTELO, SOBRAL - CE**

Dissertação apresentada à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO).

Orientador: Prof. Dr. Francisco Alencar Mota.

SOBRAL – CE

2025

RIDLAV AUGUSTO FERREIRA DE ABREU

**AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL
NETINHA CASTELO, SOBRAL – CE**

Dissertação apresentada à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA como requisito para a obtenção do título de Mestre em Sociologia (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO).

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Alencar Mota (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Manoel Moreira de Sousa Neto
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte (Examinador Interno)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dra. Marina Leitão Mesquita (Examinadora Interna)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

A todos os professores que entendem a sala de aula, não como um trabalho, mas como uma possibilidade de dar um primeiro passo na direção da construção de um mundo melhor. A eles eu dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, a minha mais profunda gratidão. Pela força, pela sabedoria, pela paciência e por me guiar em cada passo desta caminhada. Sem a sua luz, nada disso seria possível. A minha fé foi a base que me sustentou, e é com Ele que compartilho a alegria de alcançar mais esta conquista.

Aos meus pais, Antônia Ferreira Florinda Pinto e Francisco Valdir Ximenes de Abreu (*in memoriam*), minha eterna gratidão. Vocês sempre foram o alicerce firme e seguro em minha vida, acreditando em mim e nos meus estudos, incentivando-me a seguir os meus sonhos e buscando proporcionar-me as melhores oportunidades. De vocês, herdei a força e a coragem para enfrentar os desafios que surgem no caminho.

À minha avó, Aldenora Ferreira Florinda, meu eterno amor e gratidão. O seu amor incondicional, a sua sabedoria e os seus gestos de carinho foram fundamentais na minha formação. A senhora sempre foi minha fonte de inspiração e meu refúgio nos momentos difíceis, ensinando-me, com seu exemplo, o verdadeiro significado da dedicação e do cuidado.

Ao meu orientador, Dr. Francisco Alencar Mota, expresso minha profunda gratidão pelas valiosas contribuições e sugestões durante a pesquisa. Sua orientação, generosidade e sempre comprometido apoio acadêmico foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Suas críticas construtivas e seus conselhos me permitiram crescer e aprimorar meus conhecimentos de forma significativa.

Ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – Prof socio, da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), por proporcionar um ambiente acadêmico enriquecedor, com discussões profundas e oportunidades de aprendizado que me desafiaram a expandir horizontes e a desenvolver uma visão crítica da sociedade.

A todas as pessoas entrevistadas, em especial à diretora, orientadora educacional, professores e alunos da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo, agradeço imensamente pela disponibilidade, generosidade e pelo compartilhamento das suas experiências. Vocês foram essenciais para a realização desta pesquisa, e suas percepções e vivências contribuíram de maneira única para a compreensão dos temas abordados.

Este trabalho é, sem dúvida, o resultado de todas essas influências e apoios, e, a cada um que fez parte dessa jornada, minha eterna gratidão.

O neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, é uma prática de governo.
(Foucault, 2008, p. 131).

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa sobre a abordagem das competências socioemocionais no currículo do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo, na cidade de Sobral – CE. Objetiva-se compreender como tem acontecido tal implementação curricular, considerando-se a própria pertinência desses saberes para a formação dos estudantes, as dificuldades encontradas por professores e experiências pedagógicas. Para tanto, a pesquisa se assenta em revisão de literatura, consultando autores como Abatti (2018), Silva (2018) e Manfré (2021), abordando o que são competências socioemocionais, sua participação no currículo escolar na Educação Básica, possíveis caminhos metodológicos. Os principais resultados foram saber se tal implementação está realmente alcançando os resultados previamente estabelecidos quando da implementação no currículo das competências socioemocionais. Tem-se um caminho pavimentado que não dispensa uma aprimoração contínua de organização e aperfeiçoamento pelo real enriquecimento formativo de nossos estudantes num contexto sociocultural, de forma cada vez mais preeminente, no que tange à abordagem da dimensão socioemocional. A dissertação subdivide-se em quatro capítulos, incluindo introdução e considerações finais. Na introdução desenvolvemos algumas considerações sobre a temática e seus meandros, sustentando a relevância do tema, os objetivos, justificativas e escolhas metodológicas. No segundo capítulo, contextualizamos as competências socioemocionais, sua origem e como elas chegam ao currículo da Educação Básica. No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre a escola propriamente dita, contextualizando-a histórica e sociologicamente, e, sobretudo, como as competências vêm sendo aplicadas na escola em apreço. No último capítulo, tecemos considerações acerca dos resultados da pesquisa, projetando perspectivas futuras e sugestões práticas relacionadas ao tema.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais. Currículo Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper is an investigation into the approach to socio-emotional competencies in the elementary school curriculum at the Netinha Castelo Elementary School, in the city of Sobral - CE. The aim is to understand how this curriculum has been implemented, considering the relevance of this knowledge to the students' education, the difficulties encountered by teachers and pedagogical experiences. To this end, the research is based on a literature review, consulting authors such as Abatti (2018), Silva (2018) and Manfré (2021), addressing what socio-emotional competences are, their participation in the school curriculum in Basic Education, possible methodological paths. The main results will be to find out if this implementation is really achieving the results previously established when implementing socio-emotional competences in the curriculum. A path has been paved that does not dispense with continuous improvement of organization and improvement for the real formative enrichment of our students in a socio-cultural context, in an increasingly prominent way, the approach of the socio-emotional dimension. The dissertation is subdivided into four chapters, including an introduction and final considerations. In the introduction we develop some considerations on the subject and its intricacies, supporting the relevance of the topic, the objectives, justifications and methodological choices. In the second chapter, we contextualize socio-emotional competences, their origin and how they came to be in the basic education curriculum. In the third chapter, we look at the school itself, contextualizing it historically and sociologically, and above all, how the competences have been applied in the school in question. In the final chapter, we consider the results of the research, projecting future prospects and practical suggestions related to the topic.

Keywords: Socio-emotional competences. School curriculum. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Competências Socioemocionais segundo o Instituto Ayrton Senna.....	24
Figura 2 –	Resumo Numérico do Ano de 2023 do Instituto Ayrton Senna....	66
Figura 3 –	Estados de Abrangência do Ano de 2023 do Instituto Ayrton Senna.....	67
Figura 4 –	Mapa de localização do bairro Junco	76
Figura 5 –	Mapa de localização da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo – Sobral – CE.....	76
Figura 6 –	Foto da fachada da Escola Netinha Castelo.....	79
Figura 7 –	Foto da entrada secundária da Escola Netinha Castelo.....	80
Figura 8 –	Macrocompetência Socioemocional: Abertura ao novo	82
Figura 9 –	Avaliação Socioemocional – Rubricas (2023).....	82
Figura 10 –	Macrocompetência: Engajamento com os outros	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CSE	Competências Socioemocionais
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ESFAPEGE	Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional
EUA	Estados Unidos da América
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Inteligência Emocional
INMET	Instituto Nacional de Meteorologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCGB	Objetivos das Competências Gerais da BNCC
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Proposta Político Pedagógica
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
QE	Quociente Emocional
SEL	<i>Social and Emotional Learnin</i>
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FUNDAMENTOS E DESENVOLVIMENTO.....	23
2.1	Competências socioemocionais: discutindo conceitos.....	23
2.2	Origem e desenvolvimento das competências socioemocionais no Brasil.....	27
2.3	Críticas e limitações das CSE.....	32
3	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E IMPLEMENTAÇÃO.....	38
3.1	Competências socioemocionais enquanto políticas públicas.....	38
3.2	Competências socioemocionais no currículo da Educação Básica a partir da BNCC.....	43
3.3	O Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais e as atividades de duplo foco.....	66
4	CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	69
4.1	Aspectos metodológicos.....	69
4.2	Contextualizando a escola.....	71
4.2.1	<i>Contexto do Bairro Junco e adjacências e o perfil socioeconômico das famílias.....</i>	76
4.2.2	<i>O Projeto Político Pedagógico.....</i>	78
4.2.3	<i>Projeto Político Pedagógico de 2024 da Escola Netinha Castelo.....</i>	79
5	AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NETINHA CASTELO.....	88
5.1	Análise das perspectivas dos profissionais da escola sobre a educação com as competências socioemocionais.....	88
5.2	Análise das perspectivas discentes da escola sobre a educação com as competências socioemocionais.....	109
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA 21/04/2024.....	132

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA 26/04/2024.....	135
APÊNDICE C – ENTREVISTA A PROFESSORA VETERANA DE PORTUGUÊS 21/04/2024.....	139
APÊNDICE D – ENTREVISTA AO PROFESSOR DE MATEMÁTICA – RECÉM INGRESSO NA REDE 19/04/2024.....	142
APÊNDICE E – ENTREVISTA A PROFESSORA DE MATEMÁTICA VETERANA DA REDE DE SOBRAL - 04/12/2024.....	146
APÊNDICE F – RELIGIÃO / FORMAÇÃO HUMANA 03/09/2024 - ENTREVISTA AOS PROFESSORES, ORIENTADORES DO NONO ANO SOBRE APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	149
APÊNDICE G – ENTREVISTA À ORIENTADORA EDUCACIONAL (PSICÓLOGA) 21/04/2024 - ENTREVISTA AOS PROFESSORES, ORIENTADORES DO NONO ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	153
APÊNDICE H – ENTREVISTA A DIRETORA 31/10/2024.....	156
APÊNDICE I – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 01 – 31/10/2024.....	160
APÊNDICE J – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 02 – 28/11/2024 - ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	163
APÊNDICE K – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 03 – 28/11/2024 - ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	165
APÊNDICE L – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 04 – 28/11/2024 - ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	167
APÊNDICE M – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 05 – 31/10/2024 - ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	169
ANEXO A – PPP DA ESCOLA NETINHA CASTELO DE 2024.....	172

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, tem a intenção de investigar as Competências Socioemocionais (CSE) e sua inserção no contexto escolar da Escola de Ensino Fundamental II Netinha Castelo, situada no município de Sobral, Ceará. A proposta de análise, fundamentada em uma perspectiva sociológica, busca entender como essas competências, delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não apenas moldam o comportamento individual dos estudantes, mas também influenciam as dinâmicas sociais e as estruturas de poder presentes no ambiente escolar. A pesquisa procura, assim, examinar como a prática educativa na escola reflete e reforça as normas sociais e valores compartilhados, contribuindo para a formação de uma identidade coletiva.

Tendo em vista os pontos discutidos anteriormente, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa: Analisar como as Competências Socioemocionais, previstas na BNCC, presentes no currículo do ensino fundamental, estão sendo implementadas no ensino fundamental a partir do estudo de caso da Escola Netinha Castelo, no município de Sobral – CE. Na busca por alcançar o objetivo geral descrito, traçamos os seguintes objetivos específicos: evidenciar as competências socioemocionais no currículo escolar; conhecer experiências na rede pública de ensino, vislumbrando métodos, empecilhos e possibilidades de novas práticas.

Além disso, a análise sociológica, proposta neste estudo, considera também as formas de controle social e os mecanismos de inclusão e exclusão que podem emergir durante o processo educacional, bem como as possíveis desigualdades nas oportunidades de desenvolvimento socioemocional entre os estudantes, que podem refletir e reproduzir divisões sociais mais amplas. Pretende-se refletir, ainda, sobre a influência dessas CSE na aceitação e efetividade do modelo de ensino pelos alunos e professores da instituição, buscando também identificar os benefícios e os prejuízos que esse ensino baseado nas competências está proporcionando para a educação dos estudantes da Escola Netinha Castelo.

Por fim, pretende-se comparar a dissonância entre o discurso oficial e a prática efetiva em relação ao ensino por CSE na escola em questão. A pesquisa utiliza

métodos como pesquisa documental, análise de dados qualitativos e aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e gestores da instituição.

O interesse por essa temática remete ao ano de 2018. Em decorrência da mudança, por questões profissionais, para o município, e por este apresentar um processo de implementação da BNCC, que orienta o uso das CSE no currículo das escolas brasileiras e, portanto, na referida escola da cidade. Embora não se constituísse em algo novo no meio educacional, tratava-se do primeiro contato profissional com tais competências, o que, assim sendo, impôs um novo desafio para a prática docente.

A partir desse ponto, venho fazendo leituras sobre essa temática, o que me permitiu produzir um artigo de conclusão de Curso a nível de especialização *lato sensu* em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Supervisão Educacional, concluindo em 2019, com o título: *Gestão Escolar e Currículo: A BNCC e as Competências Socioemocionais*. Quando adentro o curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), em 2023, com a carta de intenção intitulada: BNCC, Currículo e as Competências Socioemocionais e sua inserção na realidade educacional do sistema municipal de educação de Sobral – CE, isso me permitiu continuar os estudos nessa temática, o que originou o projeto para ser apresentado em diversos eventos, como o II Seminário PROFSOCIO, XII Visualidades e XVIII Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação da UVA, até chegar ao tema final desta dissertação – *As competências socioemocionais no currículo do ensino fundamental: análise a partir da escola de ensino fundamental Netinha Castelo, Sobral – CE*.

Para abordar essa problemática, o primeiro passo foi realizar uma revisão de literatura utilizando as bases de BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) com um acervo de 922.475 documentos, e o CTD (Catálogo de Teses e Dissertações) da CAPES, com 125.000 resumos de teses e dissertações no período de 1998 a 2001 e atualizada em 2013. Foram empregadas palavras-chave, como “competências socioemocionais”, “ensino fundamental” e “currículo”, resultando na seleção de 25 trabalhos entre teses e dissertações de 2015 a 2024, priorizando estudos mais recentes. Sob uma perspectiva sociológica, essa revisão busca compreender como a construção das competências socioemocionais é abordada no contexto escolar brasileiro e examinar o papel que essas competências desempenham na reprodução de normas e valores sociais. Além disso, ao fazer uma leitura preliminar dos resumos e sumários, foi possível identificar padrões e

abordagens teóricas que revelam as relações de poder e os processos de socialização implícitos nas práticas educacionais, oferecendo um quadro teórico mais robusto para fundamentar a análise sociológica desta pesquisa.

Vale ressaltar que levei em consideração as valiosas recomendações bibliográficas fornecidas pelo orientador, as quais direcionaram a escolha de obras essenciais para o aprofundamento do tema em estudo. Esse direcionamento possibilitou o desenvolvimento de algumas hipóteses levantadas ao longo da pesquisa. Uma delas é que determinadas disciplinas, como as da área de Humanas, podem apresentar uma maior facilidade para integrar as competências socioemocionais em suas práticas pedagógicas. No entanto, isso não implica que todos os professores de Humanas percebam esse processo como menos complexo.

Outra hipótese levantada é que, mesmo em um sistema de ensino em rede, como o de Sobral – o qual é destacado nesse quesito por ter conseguido transformar significativamente a educação pública ao priorizar a alfabetização na idade certa e investir na formação continuada de professores, servindo como referência nacional, sendo amplamente reconhecido por seu modelo de gestão educacional eficaz e pelos resultados expressivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – podem surgir dificuldades relacionadas aos resultados não homogêneos quanto à aplicabilidade das habilidades socioemocionais.

Por meio de relatos e observações realizadas no ensino fundamental II da referida escola, evidenciou-se uma diversidade significativa de formas e métodos pelos quais os professores abordam as aptidões socioemocionais em sala de aula. Os dados levantados também indicaram que a maioria dos professores entrevistados e dos alunos do 9º ano do ensino fundamental não possui uma percepção crítica dessa pedagogia, em contraste com os níveis de ensino médio e superior, em que essa crítica se mostra mais presente.

A relação entre o ensino de Sociologia e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais é um aspecto importante, que, embora não constitua o foco central desta pesquisa, merece ser considerado no debate sobre a eficácia da implementação dessas competências na Educação Básica. Em Sobral, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino fundamental foi estabelecida pela **Lei Municipal nº 1.610, de 23 de fevereiro de 2017**. No entanto, sua implementação não se concretizou, evidenciando um descompasso entre a formulação legal e a realidade escolar (Sobral, 2017).

Em 2023, um grupo de estudos foi constituído por meio de uma parceria entre a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a prefeitura de Sobral, com o objetivo de elaborar um currículo específico para o município, incluindo a Sociologia como componente curricular. O projeto, que contou com a participação de pesquisadores e educadores, buscava não apenas atender à legislação vigente, mas também ampliar as possibilidades de formação crítica dos estudantes. No entanto, apesar do esforço coletivo e da elaboração de um projeto piloto para a implementação do ensino de Sociologia, a proposta não avançou e acabou sendo arquivada, sem que houvesse uma incorporação efetiva desse componente no currículo municipal (Sobral, 2023).

A não implementação da Sociologia no ensino fundamental limita o potencial formativo dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e à compreensão das dinâmicas sociais. Considerando que as CSE são frequentemente justificadas como um meio para aprimorar habilidades, como empatia, colaboração e resolução de conflitos, é pertinente questionar se a Sociologia poderia contribuir de forma mais efetiva para esses objetivos, ao promover uma abordagem contextualizada e reflexiva sobre as relações sociais e as estruturas que as moldam.

Nesse sentido, a ausência da Sociologia na formação dos estudantes pode ser vista como uma lacuna na tentativa de consolidar um ensino voltado não apenas para o desenvolvimento emocional e comportamental, mas também para uma compreensão mais ampla das condições sociais que influenciam esses aspectos. A experiência de Sobral demonstra que, mesmo quando há iniciativas acadêmicas e institucionais para fortalecer esse campo do conhecimento, desafios estruturais e políticos podem impedir sua concretização. Diante disso, cabe refletir sobre as reais possibilidades de implementação das CSE no contexto escolar e sobre quais estratégias poderiam garantir uma formação mais integral e crítica dos estudantes.

Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o aprofundamento do conhecimento sobre a implementação das CSE nas escolas de Sobral, utilizando-se do presente trabalho para fornecer subsídios à melhoria da prática pedagógica e ao desenvolvimento integral dos alunos. Entretanto, há discordâncias sobre a efetividade dessas competências não cognitivas: alguns argumentam que elas promovem o desenvolvimento pleno dos estudantes, enquanto outros veem nelas uma tentativa de moldar a educação segundo o interesse de uma sociedade pós-moderna e neoliberal. Segundo essa última visão, as CSE poderiam estar a serviço

dos grandes grupos financeiros, orientando a formação dos alunos para atender às demandas do mercado de trabalho.

A relevância desta pesquisa reside justamente em coletar e analisar dados sobre as CSE, conforme apresentado pela BNCC, no ensino fundamental II do município de Sobral, a partir da Escola Netinha Castelo. Esses documentos orientadores sugerem um currículo e formações – tanto inicial quanto continuada – que valorizem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a prática cidadã dos alunos. Assim, a pesquisa busca avaliar como esses aspectos podem promover uma educação mais completa e socialmente integrada.

Conforme Manfré (2021), as instituições empresariais associam a educação à produtividade, ao rendimento, a resultados positivos, desconsiderando as dimensões da formação humana e a universalização do patrimônio cultural da humanidade, enfatizando as políticas neoliberais como referência no modelo pedagógico, que vigora na maioria das instituições de ensino da atualidade. No plano institucional, tal modelo dá ênfase ao tecnicismo, que desconsidera a complexidade do contexto educacional e que pretende moldar a educação e os estudantes segundo os interesses do mercado de trabalho.

Considerando tal lógica de preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, observa-se nesta um enfoque numa formação que coloca em plano de destaque o social e o emocional dos educandos, como no caso do desenvolvimento das competências socioemocionais. Disso, Manfré (2021) destaca que há dentro dessa perspectiva um trabalho que prioriza o comportamento em detrimento da reflexão, em que “o indivíduo tem de ser resiliente, saber lidar e resolver problemas sob pressão. Transfere-se, assim, ao indivíduo a responsabilidade de fazer sua formação: ser flexível, adaptável, moldável” (Manfré, 2021, p. 284).

A crítica a esse modelo, portanto, centra-se no fato de ser um padrão educacional que, para além de direcionar, requer um aluno resiliente, tolerante ao estresse e às frustrações diante do seu “insucesso”, desvelando uma lógica individualizante e capaz de suportar situações e contextos de exploração. Soa como uma lógica mercadológica, em que os sujeitos saberiam que, no mundo competitivo, existe sucesso e fracasso (Marx, 1998). A proposta é formar um aluno socioemocionalmente conformado com a realidade que o cerca, moldado e disciplinado para as exigências do mercado e não para exercitar a cidadania, eximindo o governo do “sucesso ou insucesso”, transferindo a responsabilidade para outros

sujeitos, como o aluno e o professor. Ficam-se, assim, perceptíveis os efeitos do poder sobre esses sujeitos, como no que se refere ao autocontrole dos gestos e às atitudes, sendo estes produzidos não somente pela força, mas também pela sensação de estar sendo vigiado constantemente, muitas vezes ou quase sempre pelos próprios adeptos, mesmo que inconscientes do modelo neoliberal (Foucault, 1987).

É fundamental, portanto, evidenciar neste estudo a problemática central que pretendemos estudar – a implementação e os impactos das Competências Socioemocionais no contexto educacional. Essa questão tem ganhado relevância crescente na educação brasileira, pois a busca por respostas demanda a participação ativa daqueles que vivenciam essas dinâmicas no cotidiano escolar: professores, alunos, coordenadores e outros integrantes da comunidade escolar. Esses são o público preferencial para o qual a BNCC se direciona e cujas práticas são diretamente afetadas pelas diretrizes propostas.

Ao analisar a BNCC, sob uma perspectiva sociológica, nota-se que as competências cognitivas permanecem valorizadas nos currículos, mas, agora, entrelaçadas às competências socioemocionais, que sustentam todas as dez competências gerais propostas. Nesse sentido, a integração das CSE reflete não apenas uma mudança pedagógica, mas também um movimento mais amplo de adaptação às demandas sociais e econômicas contemporâneas. Em Sobral, essa transição é reforçada pela parceria com o Instituto Ayrton Senna, que apoia a formação dos professores com cursos e palestras voltados para o desenvolvimento das cinco macrocompetências socioemocionais defendidas por ele: Abertura ao Novo, Autogestão, Engajamento com os Outros, Resiliência e Tolerância ao Estresse e Amabilidade. Esse movimento pode ser interpretado como uma tentativa de preparar os alunos para as complexidades do mundo pós-moderno, promovendo habilidades que vão além do conteúdo acadêmico e que incluem a formação de uma cidadania crítica e participativa pelo menos na teoria.

A análise das premissas, pontos fortes e limitações dos atuais currículos adotados nas escolas, juntamente às experiências de aprendizagens promovidas por gestores e instituições escolares, permite uma reflexão aprofundada sobre sua relevância e impacto. Este estudo, portanto, propõe diretrizes relacionadas à BNCC e às CSE, explorando seus valores na construção do currículo escolar e o papel essencial do professor na estruturação e aplicação desses conceitos. Nesse contexto, o professor emerge como um elemento central para a efetividade das CSE no ensino

fundamental II na rede pública de Sobral, uma vez que sua atuação é crucial para concretizar os objetivos das instituições de ensino e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Metodologicamente, este estudo inicia-se com uma revisão bibliográfica, baseada em uma análise detalhada de obras de autores de diversas áreas, como sociologia, filosofia, psicologia e pedagogia, além de outros pesquisadores que contribuem para a compreensão das CSE no contexto educacional. Esse referencial teórico constitui o alicerce para as argumentações e conclusões construídas ao longo da pesquisa, e guia o processamento e a interpretação dos dados coletados. A escolha dos autores se orienta pelos principais debates sobre a implementação das CSE e os impactos da BNCC, especificamente no ensino fundamental II da rede pública de Sobral.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes do 9º ano, que têm, em média, 30 professores em diversas áreas do conhecimento. Ao todo, participaram 6 professores, incluindo representantes de áreas distintas. Entre esses, foram selecionados formalmente para a entrevista: 01 professor de Língua Portuguesa, 02 professores de Matemática, 02 de Religião (Formação Humana) e 01 de Geografia, além de 1 Orientador educacional e 1 gestor (diretor). A escolha por incluir representantes de diversas disciplinas visa a possibilitar uma análise comparativa, embora o foco principal esteja nos professores da área de Humanas. Esse comparativo é essencial para entender como as CSE são trabalhadas em diferentes contextos disciplinares, possibilitando identificar abordagens, dificuldades e facilidades específicas de cada área. Desse modo, ao contrastar as práticas dos professores de Humanas com as de outras disciplinas, busca-se uma compreensão mais ampla sobre os desafios e potencialidades na implementação das CSE no ensino fundamental.

Vale ressaltar que também foram entrevistados cinco estudantes, do 9º ano do ensino fundamental II, com faixa etária de 14 anos, abrangendo tanto meninos quanto meninas. A seleção desses alunos não foi aleatória, mas sim intencional, baseada em critérios, como engajamento acadêmico e capacidade de reflexão crítica sobre suas vivências escolares. Optou-se por estudantes do último ciclo do ensino fundamental por estarem mais próximos da transição para o ensino médio, e, conseqüentemente, possuírem uma percepção mais consolidada sobre a aplicabilidade e a eficácia das competências socioemocionais em seu cotidiano escolar.

A escolha desse grupo reduzido se deve ao caráter qualitativo da pesquisa, que busca compreender, por meio de uma análise aprofundada, como essas competências são experienciadas e avaliadas pelos próprios alunos. Não se pretende, portanto, uma representação estatística da totalidade dos estudantes da escola, mas sim um recorte que possibilite reflexões mais detalhadas sobre a implementação das CSE. Essa abordagem se alinha à natureza exploratória da investigação, priorizando a construção de um entendimento mais denso e fundamentado sobre o tema.

Nesse sentido, acredita-se que essa revisão bibliográfica permite identificar lacunas e direcionar os caminhos de investigação, visando ao objetivo geral de compreender como as CSE são implementadas na prática pedagógica da Escola Netinha Castelo. Além do referencial teórico, o estudo também contempla o estado da arte, uma análise abrangente da produção acadêmica e das pesquisas mais recentes sobre as competências socioemocionais e sua implementação no contexto escolar. Esse levantamento sistemático tem como objetivo mapear as principais contribuições científicas sobre o tema, identificando tanto os avanços quanto as lacunas nas práticas pedagógicas e curriculares relacionadas às CSE.

A análise do estado da arte possibilita um entendimento mais profundo de como a BNCC vêm sendo interpretada e aplicada por diferentes instituições de ensino, incluindo o contexto específico da rede pública de Sobral. Esse mapeamento em conjunto com o referencial teórico sustenta a pesquisa ao oferecer uma visão atualizada dos debates, evidenciando, por exemplo, as práticas e desafios relatados por outros estudos na implementação das CSE e os diferentes papéis desenhados por professores e gestores escolares. Essa base contribui para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e fundamentada sobre o tema, além de apoiar o delineamento dos objetivos específicos, como a análise das percepções de professores e alunos e a avaliação da aplicabilidade das CSE no ensino fundamental II da Escola Netinha Castelo.

Como já foi dito, a educação brasileira já passou por várias reformas ao longo dos anos até chegar a esse cenário atual. Com a finalidade de situar o leitor nesse processo, achou-se pertinente fazer uma contextualização de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Competências Socioemocionais (CSE) propostas por esse documento foram gestadas.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB de 1996), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de 1997), já previam uma Base Comum no currículo. A

exemplo desses debates, no ano de 2008, foi instituído, para funcionar até 2010, o Programa Currículo em Movimento, o qual buscava melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Ainda no mesmo ano, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de vários especialistas para debater sobre a Educação Básica do Brasil. O documento falava da necessidade de se criar uma Base Comum no currículo, como parte de um plano nacional de educação, ratificando, portanto, a ideia de que a reforma não traz necessariamente discussões novas para esse cenário, mas, sim, os mesmos problemas com nomenclaturas diferentes.

Em 2014, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O plano conta com 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, e 4 (quatro) delas falam sobre a BNCC. No ano seguinte, acontece o I Seminário Interinstitucional para a elaboração do documento. Esse seminário foi um referencial importante no processo de elaboração do texto, pois reuniu os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da base. No mesmo ano, sai a primeira versão do documento de que trata a BNCC, havendo, assim, uma mobilização das escolas de todo o País para a discussão dessa versão preliminar. Porém, em 2016 foi criada uma segunda versão do documento e, como se não fosse o bastante, em agosto de 2018, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2 (Brasil, 2018). Tantas versões originaram ainda mais críticas, pois se alega que muito do documento original foi retirado e outros pontos mais conservadores, os quais, antes, eram só mencionados, ganharam ênfase nos debates.

Em 2018, educadores de todo o País se debruçaram a estudar os efeitos e impactos da implementação das etapas que já haviam sido homologadas, no caso a educação infantil e o ensino fundamental, em 2017. Restava a reforma do ensino médio, que se deu em 14 de dezembro de 2018. A partir de então, é preciso que se evidenciem as inúmeras críticas a essa reforma, principalmente no que concerne às competências socioemocionais.

Diante de tantas polêmicas em relação ao ensino médio, houve pouco destaque sobre a implementação da reforma no ensino fundamental, especialmente no segundo ciclo desse nível de ensino. Essa preocupação é justificada, uma vez que o referido documento é determinante para a direção da educação brasileira no futuro, em

consonância com a concepção capitalista e alienante das escolas do século XXI, lideradas por grupos financeiros. As mudanças propostas pelos novos currículos influenciaram a prática pedagógica dos professores e alteram a essência das escolas, que assumem o papel de “aparelho ideológico do Estado”, segundo Althusser (2022).

A pesquisa combina uma análise qualitativa da bibliografia existente até o momento com uma investigação prática realizada em uma escola pública de ensino fundamental em Sobral, por meio de entrevistas semiestruturadas. O objetivo é avaliar como gestores, professores, alunos e a comunidade escolar percebem e aplicam o currículo, o qual contempla as competências socioemocionais e a pluralidade necessária para atender às diversas diferenças presentes na rede.

O trabalho compreende quatro capítulos gerais, e ainda introdução e considerações finais, destacando-se a contextualização histórica sobre as Competências Socioemocionais, de sua origem até a chegada ao cenário atual, em diálogo com o que já foi escrito pelos autores sobre a temática. Ademais, há o capítulo que trata da análise dos dados obtidos no trabalho de campo e nos depoimentos das pessoas entrevistadas, bem como na coleta de dados constantes das entrevistas semiestruturadas. Tal capítulo traz, ainda, a análise de documentos, como o PPP da escola de 2024, planos de aulas dos professores, análise de imagens das aulas de duplo foco, que contemplam as competências socioemocionais, realizadas pelos professores.

As entrevistas adotaram o anonimato dos depoentes a fim de garantir a integridade e a fidedignidade das respostas. Por fim, nas considerações finais, destacamos as possíveis limitações da pesquisa, apontando caminhos para estudos futuros e sugestões práticas relacionadas ao tema.

Ao final da escrita, evidencia-se uma correlação entre as abordagens da pesquisa qualitativa, a qual se baseia no caráter subjetivo construído a partir das narrativas, ideias e experiências dos entrevistados e sua relação com a temática, análise de documentos, como a própria BNCC, e como ela tem se relacionado com o PPP da escola, os planos de aula dos professores e as entrevistas com a equipe docente e estudantes do 9º ano do ensino fundamental da escola pesquisada.

Espera-se, a partir desse apanhado de informações e estudo desses principais documentos, trazer dados relevantes e algumas contribuições e apontamentos de como vem sendo feita a aplicabilidade das competências socioemocionais nas escolas públicas de ensino fundamental de Sobral – CE para que os leitores

compreendam o contexto, e, associando os dados aqui obtidos, se posicionem sobre a efetividade dessa metodologia de ensino. Esperamos que a leitura seja proveitosa.

2 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: FUNDAMENTOS E DESENVOLVIMENTO

Nesta seção é realizada uma contextualização sobre as competências socioemocionais, abordando sua definição e origem no Brasil. Elas se referem a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de lidar com emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e resolver problemas de maneira eficaz. Essa abordagem ganhou relevância no cenário educacional brasileiro a partir da inclusão dessas competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inspirada por modelos internacionais e respaldada por estudos que destacam sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao longo desta discussão, é explorado o contexto de sua implementação, bem como os desafios e implicações para a prática pedagógica.

2.1 Competências socioemocionais: discutindo conceitos

As competências socioemocionais (CSE) são apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como capacidades fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Segundo o documento:

As competências socioemocionais dizem respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para compreender e manejar as próprias emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. (Brasil, 2018, p. 61).

Diante dessa definição, percebe-se que as CSE assumem um papel central no processo educativo, sendo tratadas como habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC não apenas delimita sua importância, mas também estabelece sua presença transversal no currículo, orientando sua aplicação em diferentes componentes curriculares e práticas pedagógicas.

No entanto, a efetiva implementação dessas competências nas escolas ainda é um desafio, especialmente quando se consideram os diferentes contextos educacionais e as particularidades de cada rede de ensino. Nesse sentido, torna-se

necessário compreender como essas competências vêm sendo trabalhadas na prática, quais obstáculos têm sido enfrentados e de que maneira os professores e alunos percebem sua aplicabilidade no ambiente escolar.

As CSE, que são o objeto de estudo deste trabalho, estão sendo cada dia mais fortalecidas nas escolas. Segundo Tôrres (2021), a educação emocional eficaz permite que os alunos ganhem mais preparo para a liderança, mais foco e possibilidade de relacionamentos mais saudáveis em todos os ambientes que frequentam, passando, assim, a estar mais preparados para assimilar melhor o conhecimento, de maneira mais efetiva, e assim aprenderem novas formas de incorporar o novo, como, por exemplo, serem mais disciplinados, elevando, dessa forma, todos os outros resultados da instituição de ensino.

Trata-se de um discurso carregado de aspectos de direcionamento do processo educacional no que toca à formação das almas, ou seja, uma intervenção direta na formação moral e de juízo de mundo, ligada aos aspectos sociais e emocionais, mas, cujo direcionamento não está ligado à formação integral do ser, e sim, ao projeto neoliberal de educação que forma mão de obra para o trabalho.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) reorganizou o ensino para a promoção de competências gerais que, no âmbito pedagógico, visam ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Dentre essas competências, têm recebido destaque entre estudos as que visam à promoção de habilidades sociais e emocionais (Canetti; Paranaíba; Santos, 2021).

Essa nova organização, mesmo com um direcionamento bem estruturado, não se dá de forma despreziosa ao que se liga com os projetos neoliberais. Por outro lado, trata-se de uma intencionalidade explícita para que os grandes negócios, as empresas que impactam e lideram a economia brasileira e conglomerados, e mesmo as multinacionais, possam intervir de forma direta na educação, orientando o que ser dado, o perfil a ser perseguido minimamente, e, com isso, promovendo uma formação, como já dito, direcionada para o mundo do trabalho.

A pedagogia das competências socioemocionais, desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, do ensino fundamental e a Homologação da BNCC para o ensino médio, em 2018, tem sido o documento norteador dos currículos das escolas do País. No caso de Sobral, as escolas de ensino fundamental contam ainda com parcerias de Instituições, como o Instituto Ayrton Senna, o qual oferece cursos de capacitação aos professores, formações de como trabalhar essas

competências em sala de aula mensalmente, por meio da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional – ESFAPEGE, além de orientação nas escolas pelos orientadores educacionais (psicólogos) pioneiros na rede com essa implementação.

Seguem as Competências Socioemocionais segundo o Instituto Ayrton Senna empregadas no sistema educacional de Sobral:

Figura 1 – Competências Socioemocionais segundo o Instituto Ayrton Senna



Fonte: Sobral (2024)¹

Os discentes, ao se depararem com as incertezas, dinamizações e desafios postos no século XXI e vivenciados dentro da escola, experenciam a ansiedade, a depressão, as frustrações e as intolerâncias, é aí que as competências socioemocionais são chamadas a agirem. O Instituto Ayrton Senna (IAS), parceiro de

¹ Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/relevantes/prefeitura-de-sobral-firmara-parceria-com-instituto-ayrton-senna-para-inclusao-das-competencias-socioemocionais-nas-escolas> Acesso em 28 nov. 2024.

Sobral nessa implementação desde 2017, elenca 5 (cinco) macrocompetências e outras 17 (dezesete) competências menores que se entrelaçam e se articulam como essenciais para se obter o aluno ideal e para que este possa se desenvolver plenamente, sendo elas: Autogestão (determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade); Engajamento com os Outros (iniciativa social, assertividade, entusiasmo); Amabilidade (empatia, respeito e confiança); Resiliência Emocional (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração); e Abertura ao Novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa, interesse artístico). Estas assumem riscos, quando se supervaloriza a dimensão afetiva e acaba assumindo um papel indesejado que é o de tentar administrar as emoções e sentimentos humanos.

Esse instituto, como será analisado em outros momentos do trabalho, intervém de forma direta em muitos estados brasileiros, orientando e direcionando os trabalhos em educação, com material, formação de professores, metodologias, educação socioemocional, entre outros aspectos que, via de regra, tem como principal função, preparar os estudantes das escolas públicas, em sua maciça maioria de família pobres, para obedecer ordens, ter empatia com os padrões, trabalhar em equipe, respeitar hierarquia, aceitar a ordem vigente e outros aspectos.

Além desses agentes citados, os alunos também vivenciam momentos em que suas próprias experiências têm impactado nas suas jornadas. O contato com a diversidade cultural que se encontra na escola propicia o desenvolvimento das capacidades individuais no modo de pensar, agir e sentir nas atitudes para com o relacionamento consigo mesmo e para com os outros.

Nessa esteira, as CSE têm sido amplamente discutida no campo educacional como uma única resposta às demandas contemporâneas por uma formação mais ampla dos estudantes, indo além do desenvolvimento cognitivo tradicional. Todavia, sua conceituação envolve desde abordagens voltadas para o aprimoramento individual, focadas na autorregulação e na resiliência, até interpretações mais amplas, que consideram as dimensões sociais e coletivas dessas habilidades. No contexto educacional brasileiro, levantam-se questionamentos sobre como são compreendidas e aplicadas nas escolas. Dessa forma, seu desenvolvimento na Educação Básica não pode se restringir a um modelo tecnicista e instrumental, mas deve considerar a complexidade das interações humanas e o papel da escola na construção de cidadãos ativos e conscientes.

2.2 Origem e desenvolvimento das competências socioemocionais no Brasil

Ao longo desta seção, tecemos alguns apontamentos sobre os contextos histórico, político, econômico e social que permeiam o cenário educacional brasileiro, no que diz respeito à inserção das competências socioemocionais nas escolas do País e suas repercussões enquanto determinantes para os contextos anteriormente mencionados. Como pano de fundo, abordamos as crises do modelo capitalista, cujas ideias liberais têm se feito cada vez mais presentes no cotidiano das escolas; ademais, destacamos também sobre as reformas educacionais que propõem o uso dessas competências em sala de aula. Para tanto, evidenciamos aspectos do histórico da origem dessa pedagogia de ensino.

Considerando o que foi posto, entendemos que, nesse modelo, há a intenção de transformar a escola em um mecanismo de formação de uma nova mão de obra para o mercado de trabalho no capitalismo contemporâneo. Segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica², essa não seria a finalidade da educação. Na realidade, a educação focaria na construção de uma realidade em que as pessoas fossem menos ignorantes, detivessem conhecimento e fossem capazes de buscar a transformação das realidades que a cercam, melhorar sua comunidade, questionar e problematizar o mundo, entre outras práticas.

Historicamente, o debate sobre o ensino de habilidades socioemocionais no país se intensificou na última década, acompanhando reformas educacionais que buscaram se alinhar às demandas do mundo contemporâneo. A partir dos anos 1990, com a ascensão das políticas neoliberais na educação, houve um deslocamento do foco do ensino puramente acadêmico para uma abordagem mais voltada ao desenvolvimento de competências, incluindo aquelas de ordem emocional e social. Esse movimento se intensificou com a BNCC de 2017, a qual formalizou as CSE como parte estruturante do currículo e incentivou a adoção de programas e metodologias

² A pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem educacional desenvolvida no Brasil pelo filósofo e pedagogo Dermeval Saviani na década de 1980, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Ela propõe que a educação deve ser um instrumento de transformação social, voltada para a superação das desigualdades e das condições de opressão. Segundo Saviani, essa pedagogia parte do princípio de que o ensino deve ser estruturado para promover a assimilação ativa dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, possibilitando ao aluno compreender, questionar e transformar a realidade social em que vive. A Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia ao enfatizar a importância da intervenção intencional e organizada do professor no processo educativo, visando ao desenvolvimento crítico e à formação integral dos estudantes. (Saviani, 2003).

voltadas para o desenvolvimento de habilidades, como resiliência, empatia e colaboração.

Em seus estudos, Silva (2018) destaca que o professor, dentro dos componentes curriculares que trabalha, enquanto foca em habilidades e competências cognitivas, está também desenvolvendo as CSE. Ademais, sinaliza ser essencial compreender se estão realmente alcançando resultados positivos ou não a partir dessa pedagogia aplicada. Nesse sentido, a relevância da pesquisa se insere num contexto de necessidade de um entendimento mais claro sobre o impacto dessa abordagem na educação escolar a partir da coleta e da análise de dados a respeito das CSE, propostas pela BNCC no ensino fundamental na cidade de Sobral – CE, já que esses documentos, conforme Abatti (2018), são norteadores para a educação brasileira, uma vez que destacam como o currículo e a formação inicial e continuada do professor devem se dar.

Embora a BNCC tenha sido muito debatida de 2013 até a data da sua homologação, no final de 2018, vem enfrentando duras críticas pelos teóricos da área educacional, especificamente de currículos. Muitos autores, como Alice Ribeiro (2017), acham que se trata mais de um projeto neoliberal e conservador de algumas bancadas políticas que priorizam bem mais os objetivos de grupos empresariais do que realmente promovem uma reforma da educação que universalize a qualidade do ensino. É o caso da professora Cláudia Piccinini (2017), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que vem estudando os interesses de grupos empresariais por trás da implementação da BNCC.

Foi a convite de uma das instituições que integram o Movimento, e uma de suas principais financiadoras, a Fundação Lemann – criada em 2002 pelo homem mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, sócio do grupo que controla a AB Inbev, maior grupo cervejeiro do mundo – que um grupo de parlamentares viajou em 2013 para os Estados Unidos para participar do seminário ‘Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21’, organizado pela Universidade de Yale em parceria com a Fundação Lemann. Entre eles estava o deputado federal Alex Canziani (PTB-PR), presidente da Frente Parlamentar da Educação e integrante do Movimento pela Base. O objetivo da viagem, segundo Canziani, era conhecer “as vantagens da unificação do currículo escolar” a partir da experiência do *Common Core*. “A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo. O que nós queremos para o jovem brasileiro? O que nós queremos que nossas crianças aprendam em cada um dos anos que passam na educação básica do nosso país?”, justificou o parlamentar em discurso proferido na Câmara dos Deputados na semana

seguinte à viagem. (Câmara dos Deputados. Discurso de Alex Canziani, 2017).³

O *Common Core* é a base nacional implementada nos Estados Unidos, a qual é usada como exemplo para a implementação da base brasileira, incluindo apenas linguagem e matemática como disciplinas obrigatórias no currículo, já que são as disciplinas que são cobradas nas avaliações internacionais. Cumpre destacar que isso novamente contraria o que estabelece o documento, o qual diz que se deve avaliar o aluno como um todo, e não o ranquear de forma classificatória, tendo como base o seu desenvolvimento cognitivo.

Como podemos perceber, muitos argumentos são usados na defesa de que esse modelo de educação seria neoliberal, como o momento político pelo qual o País estava passando, que era a transição do Governo Dilma para o governo Temer. Se, por um lado, era reconfortante para os profissionais da educação pensarem que os currículos, os quais seriam ensinados a partir da promulgação da BNCC nas escolas, iriam contemplar o aluno como um todo, e não somente almejar números baseados em ranks de acordo com seus resultados cognitivos, por outro, também não fica claro, caso seja considerada a educação como política pública que requer transparência, qual a intenção por trás dessa decisão.

Essa perspectiva ignora inúmeros fatores pertinentes que direta ou indiretamente acabam influenciando o desempenho e o sucesso dos educandos em sala de aula. Não se pode esperar que somente o professor e o aluno façam parte desse processo. Sabe-se que a educação é um coletivo complexo, o qual depende de grandes investimentos financeiros e humanos para a melhoria na sua infraestrutura, seus equipamentos tecnológicos, na formação de professores, nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos que cercam as famílias, e, por consequência, os educandos. A BNCC deveria dar conta durante sua implementação de todos esses contextos, mas não diz os caminhos certos a serem trilhados.

Com base na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011), em consonância com as investigações de Marx, Weber e de outros teóricos sobre as condições histórico-sociais do homem e suas relações com o mundo material, que muitas das vezes ditam comportamentos e pensamentos da sociedade, é que vai se fundamentar

³ ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/Fiocruz. 23/11/2017 16h09 - Atualizado em 01/07/2022 09h44. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 20 dez. 2022.

essa pesquisa. Quando esses autores falam que o homem é dominado pela geração do dinheiro, e não apenas dele, mas, da cultura dominante que os donos do poder ajudam a construir e propagar, bem como, as instituições de poder, não é filosofia sem fundamentação, pois o que se observa na sociedade é uma vida dominada pela supremacia de um modelo econômico, o capitalismo, que tem ditado as regras de convivência e socialização entre as pessoas, as relações sociais e de poder, sobre as quais a escola exerce significativa influência.

Weber (2021) dizia que o capitalismo pode recrutar suas forças de trabalho com certa facilidade, em seu livro: *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Essas discussões parecem ser a chave de debate a respeito das competências socioemocionais. Assim, como as contribuições trazidas por Pierre Bourdieu em seu texto: “Ofício de Sociólogo” (2004), quando ele trata do estruturalismo, pois, como argumenta, existe uma relação dialética entre o *habitus* do sujeito e a situação, o valor e o poder do discurso, bem como a aceitação das falas por esses mesmos sujeitos. O discurso, as teorias e os métodos desses autores apresentados neste estudo embasam a pesquisa, orientam o olhar e a argumentação a fim de que torne o objeto de estudo algo claro, objetivo e compreensivo para os leitores.

Por entender que cada realidade apresentará êxitos e dificuldades específicas, não se podendo generalizar, é que se faz importante o resultado deste estudo. Será feito um estudo bibliográfico sobre os principais estudos da temática, bem como um estudo documental da BNCC e das demais legislações e currículos de uma das escolas de Sobral, como atas de registros, planejamentos, planos de aulas dos professores, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as entrevistas com os Núcleos Gestores, professores e alunos para coletar dados que evidenciem esses mesmos êxitos e dificuldades já mencionados em sua aplicabilidade.

Um dos pontos a serem observados no cenário é a formação continuada em serviço e para o aperfeiçoamento dos professores da rede municipal de Sobral. Isso se dá por meio dos encontros mensais com a Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE) e o Instituto Ayrton Senna, os quais promovem os cursos de Competências Socioemocionais. Vale destacar que muitos teóricos apontam o Instituto Ayrton Senna como sendo um desses grupos empresariais que têm interesses particulares na aplicabilidade da BNCC, destacando que ele propôs um estudo sobre a Base, o qual visava a essa maior valorização da

formação integral de crianças e jovens, por meio da implementação de um novo currículo que contemple as competências socioemocionais de forma intencional.

O desenvolvimento das CSE no Brasil acompanha um movimento global de reformulação dos sistemas educacionais, orientado pela necessidade de formar indivíduos mais adaptáveis às exigências do mundo contemporâneo. Inicialmente, tais competências ganharam visibilidade a partir de influências internacionais, como as diretrizes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e os relatórios da UNESCO, os quais passaram a enfatizar a importância de habilidades não cognitivas para o sucesso acadêmico e profissional. No Brasil, esse debate se consolidou especialmente com a reformulação da BNCC, a qual incorporou as CSE como elementos fundamentais na formação dos estudantes.

Embora a BNCC tenha estabelecido a presença dessas competências no currículo da Educação Básica, sua implementação nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. A abordagem socioemocional, muitas vezes, é reduzida a práticas superficiais ou a programas externos que não dialogam com a realidade dos alunos e professores. Além disso, a ênfase na adaptação emocional dos estudantes para lidar com dificuldades individuais pode, em alguns casos, obscurecer discussões estruturais sobre os fatores sociais e econômicos que impactam a educação. Dessa forma, a formação socioemocional, quando desvinculada de um contexto crítico, pode se tornar uma ferramenta de responsabilização individual, deslocando o foco das condições sistêmicas que afetam a aprendizagem.

Nesse cenário, o ensino de Sociologia surge como uma possibilidade para aprofundar a formação socioemocional dos estudantes, ao oferecer ferramentas teóricas e conceituais que permitam a compreensão crítica das dinâmicas sociais que moldam suas experiências. Ao contrário de abordagens que focam apenas a autorregulação emocional, a Sociologia permite que os alunos analisem as relações de poder, os processos de exclusão e as influências culturais que permeiam o cotidiano escolar.

A ausência da Sociologia no ensino fundamental de Sobral evidencia a dificuldade de implementar políticas educacionais como já faladas, as quais vão além de diretrizes genéricas e que realmente promovam uma formação integral. Se as CSE forem trabalhadas sem um olhar crítico e sem articulação com disciplinas, como a Sociologia, há o risco de que se tornem apenas estratégias de adaptação dos estudantes para o mercado de trabalho, em vez de um meio para fortalecer sua

capacidade de interpretar e transformar sua realidade esquecendo de questionar as desigualdades sociais que estruturam a sociedade. Assim, o debate sobre a implementação das CSE no Brasil deve ultrapassar a mera aplicação de programas prontos e considerar alternativas que promovam abordagens mais reflexivas, na qual os estudantes não apenas desenvolvam habilidades socioemocionais, mas também compreendam criticamente os contextos sociais.

2.3 Críticas e limitações das CSE

As Competências Socioemocionais, que juntas formam o objeto de estudo deste trabalho, estão sendo cada vez mais presentes e fortalecidas nas escolas de Sobral, o que se verifica também em outras escolas do Ceará e do Brasil. Segundo Tôrres (2021), a educação emocional eficaz permite que os alunos ganhem mais preparo para a liderança, mais foco e possibilidade de relacionamentos mais saudáveis em todos os ambientes que frequentam, passando, assim, a estar mais preparados para assimilar melhor o conhecimento, de maneira mais efetiva, aprendendo novas formas de incorporar o novo, por exemplo, como serem mais disciplinados, elevando, dessa forma, todos os outros resultados da escola.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) reorganizou o ensino para a promoção de competências gerais que, no âmbito pedagógico, visam ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos nos mais diversos sentidos, na busca de promover uma educação integral. Dentre essas competências, têm recebido destaque entre estudos as que visam à promoção de habilidades sociais e emocionais nos educandos. (Canettieri; Paranahyba; Santos, 2021).

O IAS se identifica da seguinte forma: “Somos um centro de inovação em educação que trabalha em três frentes: pesquisa e inovação, disseminação em larga escala e influência em políticas públicas e mobilização social” (Instituto Ayrton Senna, 2024). Trata-se, portanto, de uma instituição que, mesmo não sendo uma universidade, promove pesquisas de interesse próprio e coloca os resultados destas em prol da construção ou orientação de políticas públicas. Trata-se de uma missão complexa e que exige, ao mesmo tempo, cuidado e atenção, principalmente por ser uma iniciativa social que trabalha diretamente com o capital humano.

[...] Embora não seja inteiramente original, a concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de “crescimento duradouro”, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os “decisores” de hoje. [...] (Laval, 2003, p. 55).

O que se observa nas definições de ações do IAS se encaixa nesse contexto que o autor Christian Laval analisa em sua obra. O que se tem é a tentativa vazia de otimizar a produção escolar, ou seja, uma abordagem da escola como espaço de formação que se estrutura em bases empresariais, fabris de metas a serem batidas, de qualidade da produção.

No site do IAS, pode-se encontrar que um dos objetivos desse trabalho, nas escolas e com os estudantes, é:

Ao ajudar os alunos a entenderem e lidarem com suas próprias emoções, os professores os preparam para lidar com seus sentimentos de forma mais inteligente. Isso ajuda a lidar com as emoções e também constrói uma base sólida para crescer emocionalmente. Dentro desse contexto, entender as emoções não é apenas uma coisa que você aprende separadamente. É como uma peça importante que mantém todas as outras habilidades socioemocionais juntas. (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 01).

Trata-se de uma missão muito comprometedora da ação docente, uma vez que o papel da escola se limita ao ensino, tanto de saberes historicamente construídos pelos seres humanos, quanto de uso social desses saberes em benefício próprio, como esclarecimento e mecanismo de luta social e para ajudar sua comunidade a ser um lugar melhor para todos.

Os discentes, ao se depararem com as incertezas, dinamizações e desafios postos no século XXI, e vivenciados dentro da escola, experienciam a ansiedade, a depressão, as frustrações e as intolerâncias, sendo nesse momento que as Competências Socioemocionais são chamadas a agir. Essa ação abraça uma missão demasiada grande, uma vez que, mesmo com estudos focados em conhecer e trabalhar a psicologia das crianças, jovens e adultos, a formação universitária e a formação continuada não dão condições técnicas e profissionais para que os professores possam fazer esse trabalho de forma qualificada.

O IAS elenca 5 (cinco) macrocompetências e outras 17 (dezessete) competências menores que se entrelaçam e se articulam como essenciais para se obter o aluno ideal e para que este possa se desenvolver plenamente, como foi dito anteriormente.

Trata-se de uma postura de trabalho que assume riscos, quando se supervaloriza a dimensão afetiva e acaba assumindo um papel indesejado que é o de tentar administrar as emoções e sentimentos humanos, orientar fórmulas e mecanismo de autocontrole, de blindagem dos sentimentos, entre outras ações. Além desses agentes, eles também vivenciam momentos em que suas próprias experiências têm impacto nas suas jornadas. O contato com a diversidade cultural que se encontra na escola propicia o desenvolvimento das capacidades individuais no modo de pensar, agir e sentir nas atitudes para com o relacionamento consigo mesmo e para com os outros.

Em uma abordagem do pensamento de Bourdieu, que envolve a compreensão de conceitos-chave, tais como campo, capital e *habitus*, os quais são fundamentais para a análise da escola, deixa-se evidente que o sistema de ensino não está nem neutro, nem focado em formar a classe trabalhadora para a mudança social. Bourdieu propõe a noção de campo para descrever as áreas de luta e competição que existem na sociedade, incluindo o campo educacional. No caso das competências sociais e emocionais, estas deixam evidente uma luta em formar determinado modelo de ator social. Além disso, a discussão sobre os diferentes tipos de capital – econômico, social e cultural – ajuda a elucidar as dinâmicas de poder e prestígio que influenciam a trajetória dos estudantes, os quais precisam ser bem-preparados psicologicamente para se encaixar melhor no meio social e ter sucesso nas suas relações de capital.

Por fim, há o conceito de *habitus*, ou seja, as disposições internalizadas que permitem compreender como as práticas e comportamentos dos agentes são moldados pelas estruturas sociais, uma vez que o que é desejado com a educação socioemocional são alunos resilientes, com capacidade de se colocar socialmente de forma submissa, e que, em seus modos de comportamento e vida em sociedade, buscam estar em harmonia com os ambientes e atores sociais.

As atividades de duplo foco se destacam por serem momentos de envolver aspectos socioemocionais dentro do contexto das competências e habilidades dos conhecimentos contidos nos diferentes componentes curriculares, articulando aspectos como persistência, curiosidade, resiliência, automotivação, autocuidado, entre outros aspectos ditos como essenciais.

Além disso, o conceito de duplo foco também destaca a importância de fortalecer as competências socioemocionais por meio de novos componentes específicos no currículo, integrando-as às aulas de todas as áreas do conhecimento. Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional ocorre

em sintonia com as habilidades específicas de cada disciplina (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 01).

É importante conhecer e considerar essas práticas de duplo foco em sala de aula, sem que se perca o entendimento de que, no contexto mais sociológico da educação, o foco maior deve sempre se concentrar na utilidade dos saberes na vida prática e cotidiana, em que os alunos são chamados a utilizar socialmente o que aprenderam nas vivências coletivas.

A questão é que autores, como Kuenzer (2004), Patto (2000) e Manfré (2021), apontam problemas nesse modelo e a ele tecem muitas críticas afirmando se tratar de um modelo educacional neoliberal, o qual aprisiona o educando em vez de formar para o exercício da cidadania, o que ocorre principalmente com a classe trabalhadora, não a emancipando. Discussões sobre protagonismo e autonomia estudantil nessa pedagogia, porém, evidenciam que as competências trabalham na contramão desse discurso, quando se diz que o aluno deve aprender a tolerar o estresse, as frustrações e a serem resilientes diante dos problemas, uma vez que estariam condicionando-os a aceitarem tudo sem reclamar. Segundo os críticos, o modelo atual estaria muito mais preocupado em atender às necessidades de grupos financeiros que hoje dominam a educação do País, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Lemann, o Instituto Aliança, a Fundação Itaú para Educação e Cultura⁴ entre outros. Essa abordagem, segundo eles, negligencia o ensino voltado ao pensamento crítico e reflexivo. Já Perrenoud (2006), um dos principais defensores das competências, argumenta em favor da formação integral dos indivíduos e sua aplicabilidade nos contextos educacionais contemporâneos.

Contudo, diante de tantas críticas feitas a esse modelo, não queremos dizer que trabalhar com competências socioemocionais não seja importante. A grande discussão aqui abordada em relação a essa pedagogia é que, em demasia, argumenta-se que também condiciona e aliena o aluno, uma vez que descaracteriza o papel da educação, quando principalmente se propõe uma adaptação dos discentes

⁴ Sobre essas Fundações e Grupos financeiros ver mais em:

MANFRÉ, Ademir Henrique. **O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras**. [S. l.: s. n.], 2021.

KUENZER, Acácia. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, v. 3, n. 30, p. 81-93, 2004. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501>. Acesso em: 4 out. 2021.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p. 136-50.

para o mercado de trabalho, desvinculada do pensamento crítico. Logo, busca-se verificar como vem sendo a aplicabilidade das competências socioemocionais nas escolas de ensino fundamental, anos finais da rede pública de Sobral, município que vem alcançando grande destaque nas avaliações externas e resultados do Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB), uma vez que se entende que, dependendo do público e da faixa etária estudada, talvez apresentem outras demandas.

John Dewey (1959), por exemplo, já mencionava que os modelos educacionais deveriam ser centrados nos papéis sociais que desempenham e nos tipos de sociedade que temos, valorizando os indivíduos sem, contudo, estimulá-los para a rebelião. Já Freitas (2014) argumenta que é essa contradição entre qualificar a classe trabalhadora e manter o controle ideológico das escolas que move os reformuladores da educação a estarem nessa disputa da agenda educacional.

Como já foi dito, o preparo para o mercado de trabalho é importante, porém, se esse preparo não leva em consideração as questões sociais, políticas e ideológicas, ele acaba gerando ainda mais desigualdades. Ao invés de ser inclusivo, acabará por incentivar a competição e o individualismo, uma vez que centra seus objetivos no desempenho individual e nos interesses do capital.

A autora Patto (2000) já denunciava a “alfabetização emocional” por desconsiderar a reflexão e por colocar toda a responsabilidade do “sucesso” ou “insucesso” dos alunos neles próprios, sem considerar que, por trás deles, pode haver outros motivos, como as desigualdades sociais oriundas das desigualdades econômicas, a ausência de políticas públicas eficazes dentre tantos outros motivos. De acordo com ela, a educação sozinha não pode ser mero receituário, também afirma Macedo (2018), muito menos uma cópia de outros modelos educacionais já aplicados em países europeus ou norte-americano, ignorando as muitas diferenças existentes entre esses países e o nosso. Para se dar conta de todos esses problemas já que vivemos em um mundo competitivo e desigual, não podemos ignorar esses pressupostos quando se falar em educação, uma vez que a base é apenas um documento norteador, o qual não diz como e nem exemplifica de que maneira seria essa aplicabilidade, deixando isso a critério das escolas e de suas singularidades e contextos sociais nos quais estão inseridas.

No artigo escrito por Manfré (2021), intitulado “O conceito de Competências Socioemocionais nas Reformas Educacionais Brasileiras”, diz que esse viés

educacional chega ao Brasil no ano de 1990, após as organizações multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais assumiram a responsabilidade de empreender e ajudar na implementação dentro das escolas. Esse modelo educacional se mostra chamativo e mais interessante diante dos outros, principalmente, por estar aliado às metodologias ativas, em que o estudante deve constantemente protagonizar os trabalhos e ação, tentando combater elementos que não combinam com a aprendizagem, como a insegurança, ansiedade e o estresse.

Kuenzer (1998) afirmou que a Pedagogia das Competências é uma corrente de pensamento muito ampla, não havendo uma unidade de entendimento a seu respeito. Utilizamos aqui o conceito definido por Perrenoud (2008, p. 45), que descreveu competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. De acordo com Kuenzer (1998), a institucionalização do modelo de competências chega ao Brasil na década de 1990, após as organizações multilaterais - como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) - orientarem as políticas públicas e o ensino de competências e habilidades a todas as escolas do globo. (Manfré, 2021, p. 270).

Assim, esse modelo, inclusive, ganha força quando o desempenho das escolas passa a ser medido pelas avaliações internacionais, promovidas pelas mesmas organizações multilaterais já mencionadas, comparando os resultados das escolas que melhor se adequam a esse modelo e promovendo uma competitividade entre elas, mas também estigmatizando, muitas vezes, aquelas escolas que, mesmo cumprindo com seu papel social na comunidade, não alcancem os resultados desejados por esse padrão. Tal situação leva a questionar sobre os problemas educacionais e como estes não podem ser resolvidos apenas com a mudança de currículo e a prática pedagógica do professor, deixando de fora da pauta questionamentos importantes, como o fato de ser necessário existir um esforço coletivo entre governo e a comunidade escolar para que as mudanças e as transformações no campo educacional efetivamente aconteçam, e não como uma “luta” solitária entre professores e alunos. (Filipe; Silva; Costa, 2021).

3 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS E IMPLEMENTAÇÃO

As CSE têm sido incorporadas às políticas educacionais brasileiras como eixo fundamental para a formação integral dos estudantes, especialmente após sua inclusão na BNCC. Nesse contexto, este capítulo analisa o percurso das CSE na educação, desde sua formulação como diretriz oficial até sua implementação nas escolas. São discutidas as políticas públicas que sustentam essa abordagem, os desafios enfrentados na sua aplicação e as implicações para o currículo da Educação Básica. Além disso, é problematizada a forma como essas CSE são trabalhadas nas escolas a partir do estudo de caso da Escola Netinha Castelo, considerando tanto sua adaptação às necessidades pedagógicas quanto os possíveis limites dessa proposta dentro de um modelo educacional influenciado por ideias neoliberais. Assim, busca-se compreender de que maneira as CSE têm sido incorporadas no cotidiano escolar e quais os impactos dessa política na formação dos estudantes.

3.1 Competências socioemocionais enquanto políticas públicas

De início, destacamos uma análise sobre as políticas públicas, podendo afirmar que os estudos sobre estas não são recentes, especialmente no Brasil. Esse tema, por ser amplo e trazer em seu bojo diversas complexidades, se encontra num constante processo de construção no que diz respeito às suas conceituações e produções acadêmicas. Nesse sentido, segundo Secchi (2010), qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos e respostas conclusivas.

Em suas conceituações, Secchi (2014) destaca que o que é possível é asseverar que as políticas públicas podem ser estudadas por meio de duas abordagens: estatista e multicêntrica. A primeira (*state centered policy-making*) “considera as políticas públicas, analiticamente, como monopólios de atores estatais”; e a abordagem multicêntrica “considera as organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas” (Secchi, 2014, p. 2).

Em complementação, Lima (2012) destaca ainda que a abordagem estatista adjetiva o termo política em função do decisor, já a abordagem multicêntrica adjetiva em função do objetivo da política. Desse modo, compreende-se que existe uma dualidade na análise desses dois aspectos das políticas públicas, em que a primeira deixa claro que se depende muito dos representantes para conquistá-las e a segunda deixa evidente que as políticas públicas precisam ter finalidades reais, nascendo de necessidades coletivas e não apenas de desejos individuais.

Cabe, assim, em defesa da abordagem estatista, dizer que ela reduz o universo autoral ao focar no Estado, o que facilita, em parte, os estudos, pois este tem como principal meio de ação as políticas públicas oriundas do atendimento às demandas da sociedade. As análises servem tanto para o Estado melhorar a sua atuação quanto para que a sociedade possa cobrar melhorias, sendo essa a base de estudo da referida abordagem (Secchi, 2014).

Em suma, o que se entende é que políticas públicas são resoluções pacíficas e com foco em investimento de recursos e esforços, dos conflitos sociais. Sobre isso, Schmitter (1999) defende que é possível delimitar um pouco mais esses conceitos e estabelecer que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos no que diz respeito aos bens públicos.

Entendido isso, é necessário destacar que a educação como política pública segue no sentido de evidenciar a necessidade de o governo intervir na sociedade, como forma de sanar alguma necessidade apresentada por ela. A educação, enquanto formação de atores sociais preparados, é uma necessidade atual, e, dessa forma, o Estado precisa preparar os educandos para serem atores sociais ativos fora da escola, em sociedade, como ser social, como trabalhador, entre outros.

Quando instituída como direito na promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a educação passa a ser um direito social de todos os brasileiros, uma política pública, aspecto que se consolidou a partir de 1990, década da educação, por meio de legislações e de posicionamentos governamentais em políticas públicas, visando, entre outros aspectos, à universalidade, à qualidade e ao acesso.

Desse ponto, é necessário citar o texto da mesma Constituição quando diz: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

“pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123).

Nesse contexto, observa-se que, enquanto Lei Maior, a Constituição Brasileira assegura a todos os brasileiros o direito de ter acesso ao sistema público de educação, e é ela mesma que garante o direito de que esse sistema seja universalizado e inclusivo. E isso se verifica em leis como a LDB, e, mais recentemente, à BNCC, ambas medidas técnicas e administrativas que visam a dar à educação mais paridade, qualidade e favorecimento à formação dos educandos em múltiplos aspectos, ao menos nos termos teóricos.

Considerando toda essa introdução ao assunto, o que se verifica e se pode afirmar é que a educação no Brasil, enquanto política pública de Estado, pode ser compreendida como aquelas medidas que o governo toma visando a viabilizar e qualificar o ensino como um todo, bem como a garantir que ele aconteça e alcance a todos e com o máximo de justiça e equidade. Portanto, há de se conceituar para uma melhor compreensão que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (Oliveira, 2010, p. 96).

Tomando como base a afirmativa acima, compreende-se que as políticas públicas educacionais são todas as medidas, recursos e pessoal que o governo articula, viabiliza e faz em prol da efetivação dos trabalhos em educação no País, o que corresponde, de forma direta, às tomadas de decisão do governo, a partir de um princípio democrático ou não para instituir a educação no País. O povo, de forma indireta, contribui para a efetivação desse modelo educacional no Brasil, vez que os rumos da educação são traçados e tomados seguindo o princípio liberal da representatividade, ou livre representatividade (Bourdieu, 2001).

Levando em consideração a educação brasileira, há de se destacar que os últimos trinta anos foram marcadas por muitas lutas sociais, antigas e novas, para que a educação se configurasse como política pública que serviria de pedestal para a busca por uma educação de qualidade e que favorecesse a igualdade social ou, ao

menos, uma maior igualdade de conhecimento para uma luta mais justa socialmente falando, em relação ao mercado de trabalho, por exemplo.

Desse modo, as últimas décadas no Brasil buscaram, de forma recorrente, assegurar mais igualdade e favorecer formação de qualidade para inserir o educando, de modo especial os do ensino médio e do ensino superior, no mercado de trabalho e no meio social, contribuindo para a sua formatação. Por fim, é necessário destacar que políticas públicas em educação, englobando todos esses aspectos anteriormente mencionados, podem ser destacadas como:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais. (Pedro; Puig, 1998, *apud*. Vieira 2011, p. 55-56).

De forma direta, para melhor compreender essa definição, é necessário apenas que se considere que as políticas públicas são as ações que visam a entender as atuações do governo. Quando referidas às políticas públicas educacionais, a compreensão volta-se às ações vinculadas ao sistema educacional, as quais, por sua vez, dizem respeito até mesmo a como as escolas se organizam e como essas políticas, planos e programas educacionais são colocados em prática. Definida a educação como política pública, é importante entender a institucionalização das CSE ante a implantação da BNCC.

O termo IE (Inteligência Emocional), provavelmente, foi formulado na década de 1990, por John Meyer e Peter Salovey⁵. Após essa formulação, a expressão IE ou QE (Quociente Emocional), segundo Daniel Goleman (2011), passou a ser usada e aparecer em lugares improváveis, nas artes, em tirinhas, caixas de brinquedos, anúncios pessoais, piadas em rótulos de xampu, enfim, espalhando-se pelos diversos cantos do mundo e em várias línguas e crenças religiosas. Para o autor, o mais gratificante seria a forma como os educadores teriam abraçado esse conceito na forma de programas de “aprendizado social e emocional” ou SEL (*social and emotional learning*).

⁵ Para entender mais sobre o conceito de IE – Inteligência Emocional veja-se, por último, GOLEMAN, 1995, p. 11-12.

Mais gratificante para mim foi a maneira como o conceito foi ardentemente abraçado pelos educadores, na forma de programas de “aprendizado social e emocional”, ou SEL (*social and emotional learning*). Nos idos de 1995, havia apenas um punhado desses programas ensinando habilidades de inteligência emocional a crianças. Agora, uma década depois, dezenas de milhares de escolas em todo o mundo oferecem SEL às crianças. Hoje em dia, nos Estados Unidos, o SEL é requisito curricular em vários distritos, e até mesmo em estados inteiros, exigindo que os alunos, da mesma forma que precisam alcançar um determinado nível de competência em matemática e linguagem, dominem essas fundamentais aptidões para a vida. (Goleman, 2011, p. 12).

Como podemos perceber na citação acima, a inteligência emocional, embora distinta das competências socioemocionais, é considerada sua precursora e possui uma relação direta com o desenvolvimento dessas habilidades. Popularizada a partir da década de 1990, especialmente com os estudos de Daniel Goleman, a inteligência emocional enfatiza a capacidade de reconhecer, compreender e gerir as próprias emoções, bem como lidar de forma empática e eficaz com as emoções dos outros. Esse conceito abriu caminho para discussões mais amplas sobre o papel das competências socioemocionais no contexto educacional, as quais englobam, além da gestão emocional, habilidades de colaboração, resolução de problemas e tomadas de decisões éticas, fundamentais para a formação integral do indivíduo, tomando como referência os Estados Unidos da América – EUA, que também possuem sua Base Comum Curricular que é o *Core Common*, na qual a nossa Base Nacional Comum Curricular – BNCC se espelhou, o que ratifica nossa hipótese de que essas competências não são algo recente e que não teriam chegado ao cenário educacional brasileiro somente com a reforma educacional e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro 2017.

As reformas educacionais são muito complexas e têm ligação com outros fatores que estão diretas ou indiretamente interligados, como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no século XX e XXI, pois se exigia e ainda se exige, dos novos “profissionais do trabalho,” um modelo que superasse o padrão fordista e taylorista de ser. Caso ocorresse essa superação, os novos profissionais deveriam ter habilidades muito mais flexíveis, do que se exigia de um operador de máquinas. Essas habilidades incluem: trabalhar de forma coletiva, lidar com o estresse, solucionar conflitos, ser resiliente diante dos problemas, entre outras que são novas características de um perfil que o mercado de trabalho exige do trabalhador. Nesse cenário de mudanças que remonta ao século XX, mais precisamente nas décadas de 1980 e 1990, é que se encontra terreno fértil para desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas, com a perspectiva de suprir essas necessidades.

A implementação da BNCC, que orienta a abordagem curricular e a pedagogia das CSE, como uma prática de ensino nas escolas brasileiras atuais, como já foi descrito, não é recente, uma vez que a própria Constituição Federal de 1988 já fazia menção a elas quando prevê, em seu artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2016, s. p.).

Ao longo do tempo, a ideia de uma base comum para os estabelecimentos de ensino do País reaparece na Lei n.º 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), além de em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. No entanto, foi somente no começo de 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica, que se produziu um documento expondo abertamente sobre a necessidade da BNCC como parte de um Plano Nacional de Educação (PNE).

Em junho de 2014, o PNE foi regulamentado pela Lei n.º 13.005/2014, com vigência de dez anos. É importante salientarmos que a própria BNCC, a qual hoje é o documento que norteia como a educação brasileira deverá acontecer, passou por alterações e teve diferentes versões até se chegar na versão final no ano de 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, sendo homologada a parte que contempla o ensino médio no final de dezembro de 2018. É nesse ínterim que muito do texto original foi retirado e outros acrescentados, como, por exemplo, o ensino por competências. Esse documento elege dez competências gerais que deverão auxiliar a efetivação do conhecimento cognitivo aliado ao não intelectual, as CSE.

3.2 Competências socioemocionais no currículo da Educação Básica a partir da BNCC

Com a aprovação da BNCC muita coisa vem mudando na educação brasileira em termos de documentos, livros didáticos, metodologias, formação continuada, entre outros aspectos na educação. As mudanças no currículo, a formação dos professores, a valorização do desenvolvimento de competências e habilidades na educação, esses são outros pontos que damos ênfase nesta pesquisa durante a análise desse modelo de pedagogia, pois cada vez mais as exigências sobre esses profissionais da educação estão para além da organização e do domínio do conteúdo.

Exige-se hoje dos profissionais da educação também que sejam empáticos, que conheçam bem seus alunos, que sejam bons conselheiros e saibam gerenciar suas emoções. No entanto, é preciso entender ao mesmo tempo se esses professores se sentem aptos a fazerem todas essas tarefas, se não afetam a sua prática a exigência de que sejam um exemplo para os estudantes, desconsiderando muitas vezes os aspectos de humanidade. Os professores também precisam de um suporte psicológico, pois o que se sabe é que sem esse suporte muitos permanecem adoecidos no Brasil, especialmente na Educação Básica, pois tem sido objeto de diversas pesquisas acadêmicas. Estudos indicam que fatores como condições inadequadas de trabalho, sobrecarga de tarefas, falta de apoio institucional e desvalorização profissional contribuem significativamente para o desgaste físico e mental desses profissionais.

Uma revisão sistemática da literatura sobre o tema está disponível no artigo “O Adoecimento do Professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas”, publicado na revista Educação Pública. Esse estudo analisa pesquisas dos últimos dez anos, destacando os principais sinais e tipos de adoecimentos mentais em professores brasileiros e seus fatores associados⁶.

O fato é que, de toda essa realidade, de uma maneira ou de outra, os profissionais saem no prejuízo, pois, por um lado, se os materiais chegam prontos, com planos, cronometragens e recursos, por outro tiram a originalidade e a criatividade dos professores e capturam a subjetividade desses em seu princípio de cátedra. Ademais, por outro lado, o ato de elaborar as atividades, para muitos docentes, acaba por sobrecarregar ainda mais a carga horária extenuante dos professores em sala de aula e na vida escolar de modo geral.

É preciso entender se os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas de Sobral já inseriram as competências socioemocionais nas diretrizes das escolas, como orientam os documentos normativos BNCC. Segundo Bravo e Andreazzi (2019), essa deveria ser a primeira medida a ser feita antes de começar qualquer trabalho pedagógico, para que este ganhe significado, uma vez que é o PPP que reflete que tipo de alunos queremos formar.

Nesse sentido, os autores Vladimir Safatle, Christian Dunker e Nelson da Silva Junior (2021), em seu livro *Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico*, nos

⁶ Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/o-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 23 dez. 2024.

fazem um alerta que o problema é bem mais complexo que somente aquele que afeta a educação. Discutem como o neoliberalismo tem produzido sofrimento psíquico na sociedade como um todo, por meio da sua concepção de ordem espontânea do mercado. O modelo Neoliberal que também tem sido proposto pelos novos currículos educacionais tem adoecido as pessoas e tem chegado nas escolas, para os professores e alunos, como se fosse o único caminho possível, uma verdadeira violência social. E isso faz com que aqueles que não se encaixam nesse modelo passem a acreditar que o problema está neles. Assim, começam a se sentir mal por questionarem sua realidade e por não se adequarem ao modelo imposto, passando a achar realmente que precisam de ajuda, que talvez estejam doentes, que precisem de medicamentos que os farão suportar todas essas cobranças, colocando, até mesmo, a psiquiatria como um instrumento controlador do Estado.

Portanto, a educação de hoje consiste em aplicar critérios derivados do mundo da administração de empresas, de foco de gerenciamento de 'capital humano', de 'inteligência emocional' e de otimização de performance para atingirem seus objetivos.

A disciplina social neoliberal deve anular tal dimensão de revolta que se exprime no sofrimento psíquico. Por isso, ela deve reconstruir completamente o que podemos chamar de "gramática social do sofrimento". Não por acaso, a ascensão do neoliberalismo nos anos 1970 é seguida por uma modificação brutal das formas de descrição e categorização do sofrimento psíquico. (Safatle; Dunker; Silva Júnior, 2021, p. 26).

O neoliberalismo não mais intervém apenas em questões econômicas, mas faz intervenções diretas nas configurações dos conflitos sociais e nas estruturas psíquicas dos indivíduos. "Um Estado é capaz de despolitizar a sociedade, tendo força suficiente para intervir politicamente na luta de classes, eliminando as forças de sedição" (Safatle; Dunker; Silva Júnior, 2021, p.19).

Dentro da implementação da BNCC, o que se verifica é uma busca constante em promover a transformação na educação, o que se mostra como algo relevante na vida escolar de gestores, de professores, alunos e de toda a comunidade escolar, a qual irá promover essa transformação ou se beneficiar dela. Portanto, é necessário construir uma relação entre os indivíduos e destes com os grupos, sejam eles formais ou informais, para atender às expectativas do mundo moderno, dentro e fora da escola. Isso Barreto (1992) já alertava mesmo antes de ser promulgada a LDB:

Podemos perceber que, para essas transformações ocorrerem de fato, a escola deve investir no reconhecimento e na aprendizagem contínua dos colaboradores, na construção do Projeto Político Pedagógico baseado na

realidade e cultura da escola contando com a participação de toda a comunidade escolar, trabalhar eventos culturais ao longo do ano letivo e fomentar a permanência dos estudantes na escola. (Barreto, 1992, p. 68).

Nessa perspectiva, esse processo de gestão escolar de promoção do ensino, assim como de construção de uma escola coletiva e participativa, vincula-se ao cumprimento da função social e política da educação escolar, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, por meio da produção e socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade. Para tanto, a BNCC se apresenta como uma política nacional curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil” (Brasil, 2018, p. 7).

No entanto, essa formação do sujeito crítico e participativo só se dará de fato por meio das relações existentes dentro da escola, a partir do currículo e de suas diferentes intencionalidades educacionais. Com base nisso, pode-se compreender que os profissionais da educação seriam capazes de fazer uma educação que, virtualmente, seja amplamente abrangente e capaz de fazer do ensino uma ferramenta para a formação de cidadãos. Da mesma forma, no ano da elaboração da LDB, Demo (1996) já apontava uma proposta de escola e formação cidadã, que a BNCC afirma buscar assim com base em leis anteriores, como a LDB e os PCNs e com sua própria perspectiva atualizada disso.

A proposta é formar cidadãos com visão de mundo que ultrapasse as barreiras do comodismo, da disputa pelo poder, do egoísmo, sendo pessoas com capacidades de enxergar o ideal de liberdade nas suas relações em sociedade, tendo a possibilidade de agir em sociedade. (Demo, 1996, p. 65).

A formação cidadã se mostra como um desafio na medida em que exige uma ação coletiva para alcançar direitos sociais para a coletividade. Essa proposta almeja, segundo o autor, que esses educandos, uma vez formados, continuem o trabalho de buscar melhorias coletivas, de trabalhar pela comunidade e de buscar fazer de sua comunidade um lugar melhor para todos. Essa seria uma grande conquista, uma vez que há muito se persegue esse ideal e não se alcança este plenamente.

Logo no seu artigo inicial, a LDB destaca uma das maiores diversidades, o conjunto que forma a educação dos indivíduos sociais. A educação, de acordo com o que a lei destaca, envolve família, escola e sociedade, um contexto amplamente

diversificado, complementar e interdependente para que o indivíduo possa ser mais bem preparado para a vida em sociedade.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 2012, p. 09).

Sob essa perspectiva legal, os profissionais em educação devem buscar embasar seus trabalhos de forma complementar, ou seja, de maneira a promover a integração entre as influências que formam a pessoa humana no que tange ao aprendizado e à sua educação. Assim, pode-se entender o ensino escolar como uma das colunas que sustenta a educação do indivíduo, associado a outros importantes agentes educacionais, como a família e a comunidade de modo geral.

A BNCC afirma em seu teor que também busca essa mudança, efetivando uma educação que forma para a cidadania, apresentando uma proposta que atenda à pluralidade que consiste na escola, à modernização do ensino, à democratização do conhecimento e à potência do documento. Ela está concentrada na busca pela homogeneização das redes de ensino e do aprendizado dos educandos, desconsiderando, de imediato, a diversidade e a pluralidade que adentram e se formam na escola:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (Brasil, 2018, p. 5).

Esse estabelecimento de uma base, sobre a qual a escola irá estruturar seus currículos, por meio da base flexível, busca garantir uma formação cidadã adequada, que chegue a todos, levando os estudantes a terem, virtualmente, um ensino e um aprendizado baseado na justiça, em todos os cantos do Brasil. Embora seja um princípio da cidadania, a justiça na escola não pode se sobrepor à equidade quando de uma formação cidadã.

Na atualidade, os educadores e as escolas têm estabelecido, pois, o conceito de cidadania. Assim, eles vêm assumindo os conceitos de homem e de educação, como bases necessárias ao trabalho, efetivando um processo em que simplesmente se faz uma conexão natural que cada vez mais evidencia que não existe educação

senão para a constituição da cidadania plena, quer seja do indivíduo, quer seja da coletividade, sendo esta última exponencialmente mais importante para a escola atingir plenamente seus propósitos. As práticas pedagógicas são essenciais nesse processo.

Para isto, práticas pedagógicas sincréticas podem colaborar acerbamente para a produção de resultados, humanidades, ou seja, explorando-se poesia, literatura, pintura, cinema, teatro, aproveitando-se o potencial criativo para tornar a sala de aula um laboratório de ideias. (Habermas, 2002, p. 37).

Tais posturas e práticas apregoam, então, uma escola onde a cidadania é vista não apenas como um aspecto passivo, mas que, na realidade, pode ser vivenciada dentro dos muros da escola, configurando esta como uma amostra do todo, ou seja, a sociedade fora da escola. Nesse contexto de fazer escola, observamos os desejos de mudança da sociedade, os quais se referem aos aperfeiçoamentos da escola e da educação, no que tange à melhoria das condições gerais de aprendizagem.

No entanto, para que isso possa acontecer de forma fluida e de maneira que as ações educacionais possam estar sendo trabalhadas, voltam-se mais uma vez os olhares para a necessidade do professor que abraça essa postura de estar sendo um constante pesquisador, capaz de fazer com que o seu estudo de teorias e práticas em salas de aula seja um diferencial para os resultados (Bulhões, 2016). A BNCC não elimina essas necessidades de pesquisa e de busca pelo conhecimento para facilitar seu aprendizado em sala de aula, baseando-se em aspectos da LDB.

Ao se observar o artigo terceiro da LDB, e seus primeiros quatro incisos, é possível observar que a diversidade educacional se mostra ainda mais explicitamente no que se refere aos diferentes ambientes que o educando frequenta, os quais influenciam na sua formação global e precisam ser seguidos para alcançar sucesso nos trabalhos escolares.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] (Brasil, 2012, p. 09).

A igualdade de condições passa pelo ponto do reconhecimento da diversidade que se encontra dentro das escolas como uma possibilidade, e não um desafio a ser vencido. Isso significa que a diversidade não pode ser tratada como algo a ser

eliminado da sala de aula, mas como algo que enriquece o ambiente escolar e exige do professor habilidade para trabalhar com ela. Acredita-se que o estudante, quando respeitado, é levado a aprender mais e melhor; ademais, o professor é quem confere esse respeito, conhecendo os discentes e trabalhando de forma individualizada com cada um desses.

O professor, ainda sob essa perspectiva, deve trabalhar essa diversidade em uma perspectiva de respeito e tolerância, valorizando o educando em sua individualidade, promovendo a sua cultura local, aprendendo sobre a vida dos estudantes, suas reais necessidades, entre outros aspectos. No entanto, a escola ainda prioriza a uniformização, a homogeneidade, e, com isso, desrespeita a diversidade que a escola encerra, mesmo sendo essencial para a formação da cultura local já mencionada.

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (Candau, 2011, p. 241).

Isso conduz ao entendimento de que a diversidade torna o ambiente escolar mais rico e, dessa forma, capaz de levar o estudante a perceber-se em um contexto social de múltiplas culturas, religiões, etnia, e outros aspectos que fazem da escola uma amostra do todo social. Desse modo, a escola não pode negar essa diversidade ou mesmo trabalhar para que ela seja eliminada, fazendo e desejando o ensino e o aprendizado como elementos homogêneos, respectivamente.

A BNCC busca, mesmo sendo um documento normativo que estabelece diretrizes, fazer um trabalho no qual se deseja dar autonomia aos diferentes agentes sociais, objetivando, por meio dessa cidadania, proporcionar uma vida mais igualitária e digna aos que vivem, sem o estudo formal, na marginalidade de uma sociedade em que o conhecimento se configura como ferramenta de poder.

O documento é baseado na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, a qual foi elaborada a partir da Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Ela apresenta o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis, o que, por outro lado, faz do processo educacional algo mais homogêneo, não respeitando, de certo modo, a diversidade que a escola recebe e que precisa valorizar

pelo seu caráter de enriquecimento da humanidade e da sociedade como um todo. (Filipe; Silva; Costa, 2021).

Em uma perspectiva mais direta do documento, o currículo precisa estar fundamentado na pedagogia das competências e no multiculturalismo como expressão pedagógica do respeito às diferenças, homogeneizando as diferentes formas de conhecimento, apagando as condições de sua produção, com diferentes níveis de complexidade: “[...] estratégia contida na proposta das NEBA de se utilizar do multiculturalismo para justificar organizações de Ensino cada vez mais aligeiradas para a classe trabalhadora que atinge seu ápice com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (Bulhões, 2016, p. 26).

Por outro lado, a BNCC contribui para a construção de uma visão de educação que deixa de ser exclusivamente uma questão política e passa a ser entendida como um serviço a ser oferecido pelo Estado. Nesse sentido, é necessário garantir que a educação seja suficiente para todos, e não necessariamente excelente, para que ela chegue de forma efetiva a todos os indivíduos. Isso se alinha a uma perspectiva que vê a escola como um espaço que precisa gerar algum tipo de retorno, dentro de uma lógica mais voltada para a necessidade de entender a demanda social de forma eficaz.

Essa visão economicista, presente em várias políticas, tem apenas como referência critérios econômicos, como eficiência e redução de gastos, e advoga primordialmente que a educação se concentre na preparação de mão de obra para o mundo do trabalho, em função do desenvolvimento econômico. (Santos, 2017, p. 12).

Não se pode tratar a escola apenas como um dinheiro investido que precisa devolver lucratividade ou se justificar enquanto gasto. Nesse sentido, a escola estará apenas preocupada em formar mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Tem-se, aí, uma perspectiva de sistema de produção, em que a escola funcionaria como uma fábrica e os estudantes seriam um produto final desse processo fabril, precisando ter qualidade, homogeneidade e dar um retorno social esperado, que seria a lucratividade.

Essa prática foge da educação que busca formar para a cidadania, com justiça e equidade sociais. A BNCC, portanto, não trabalha de forma efetiva com uma educação para a formação cidadã, mas com um discurso que, quando colocado em prática, foge da perspectiva que prega e diz buscar como objetivo. Do ideal de formação cidadã, Ferreira (1993) já esclarecia:

[...] a educação para cidadania procura despertar no aluno sua criticidade e capacidade de analisar os fatos que acontecem na sociedade, podendo ser pessoas capazes de mudar sua história, dependendo de sua consciência e força de vontade para fazer valer sua importância no contexto social, sendo a escola e o professor os principais mediadores dessa construção da consciência crítica que se almeja. (Ferreira, 1993, p. 42).

Quando se entende que o processo educacional só pode ser pleno se os participantes desse processo se reconhecem como cidadãos e buscam exercer sua cidadania, a escola passa a ser vista como um espaço aberto e em constante transformação. Nesse contexto, as pessoas se veem como seres em desenvolvimento, com uma tendência contínua ao aprendizado e à mudança. Assim, a formação cidadã se revela um processo complexo.

Educador e educando só podem ser plenos em seus papéis quando se reconhecem como cidadãos com direitos e deveres; quando se unem na busca pela liberdade de aprender e ensinar, sem se prender a uma rígida divisão de funções, em que o educando também pode ser educador e o educador, educando. (Ferreira, 1993, p. 44).

No que toca à diversidade cultural brasileira, a diversidade social e cultural do Brasil deve ser considerada nos trabalhos dos educadores, uma vez que, ao trabalharem a formação do educando, devem evidenciar que, na formação brasileira, por exemplo, a cultura atual foi influenciada por diversos povos, e, neste sentido, envolve muitos fatores (Brasil, 2002), e isso faz do Brasil um País com vasta diversidade que precisa ser considerada.

Assim, o artigo vinte e seis, no quarto parágrafo, como destaca o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 2002, aborda a necessidade de trabalhar em sala de aula com a parte diversificada do currículo, sempre focando que o estudante compreenda como esse contexto é rico, levando-o a se perceber em uma sociedade multicultural e miscigenada. Nesse sentido, requer-se que ele se engaje e possa contribuir para a melhoria das condições de vida da comunidade em que se formou. Portanto, pode-se destacar:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (Brasil, 2012, p. 19).

A BNCC também considera essa diversidade, em suas análises teóricas, quando destaca que a diversidade cultural brasileira, aliada aos contextos sociais, financeiros, étnicos, diversidade sexual, entre outros pontos da cultura brasileira faz com que o estudante seja chamado a vivenciar ao máximo essa cultura no ambiente escolar, para que possa, ao sair para a sociedade, estar mais próximo de compreendê-la e nela encaixar-se como cidadão.

No entanto, a realidade prática é outra, uma vez que a BNCC se apresenta como uma referência obrigatória na construção do currículo da Educação Básica, sendo um instrumental que visa à homogeneização do fazer escolar, desconsiderando, em muitos aspectos, as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos de todos os níveis e modalidades de Ensino.

Assim sendo, os pressupostos das competências são constantemente perseguidos, sendo definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), numa perspectiva pragmática. Isso leva a entender que todos que frequentam a escola precisam ao menos serem competentes, mas o ideal é que se tornem habilidosos e possam usar as competências e habilidade em sociedade, da mesma forma com resiliência e capacidade de agir e se colocar, mas com pouca crítica e posicionamento individual.

A BNCC estabelece que todos os estudantes devem desenvolver competências socioemocionais. Entretanto, há pouca ênfase na criticidade e no estímulo ao posicionamento individual dos alunos. Esse enfoque parece priorizar habilidades funcionais e adaptativas em detrimento de uma formação mais reflexiva e questionadora.

No entanto, como já mencionado, há uma discrepância entre o discurso teórico e a prática real. A BNCC afirma que seus objetivos vão mais além e estão centrados na formação cidadã e crítica, com foco em preparar os alunos para atuar socialmente em situações diversificadas. Na prática, porém, o que se observa é uma dificuldade de implementação dessa proposta de maneira que fomente, de fato, a autoestima e o pensamento crítico nos estudantes.

Os objetivos proclamados para a escolha dessas dez competências gerais guardam uma contradição: prometem preparar os alunos criticamente para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, com atividades diversificadas, mas capitulam ao projeto ideológico de desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento dos conflitos, para a perpetuação do status quo. Além disso, fomentam um desenvolvimento de personalidades individualistas flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que autônomas e determinadas. (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 790).

Isso se consolida nas habilidades da BNCC destacadas pelos que defendem a educação socioemocional como sendo essencial dentro da formação escolar nos componentes curriculares trabalhados com os educandos. Tal afirmativa se revela concretamente ao compararmos os verbos expressos nos objetivos das competências gerais da BNCC (OCGB) e os presentes na Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom, sendo estes os que seguem expressos na seguinte tabela, a qual detalha sobre alguns aspectos essenciais para o entendimento da intencionalidade e da aplicação:

Tabela 1 – Associação dos verbos dos objetivos das Competências Gerais da BNCC e dos verbos das categorias de domínio da Taxonomia dos Objetivos Educacionais

COMPETÊNCIA GERAIS DA BNCC		DOMÍNIOS E CATEGORIAS DA TAXONOMIA DE BLOOM	
Competências	Verbos em comum com as categorias da Taxonomia de Bloom	Cognitivo	Afetivo
1	Utilizar	3 ^o * Aplicação	-
	Explicar	2 ^o Compreensão	-
	Valorizar	-	3 ^o Valorização
2	Investigar	4 ^o Análise	
3	Valorizar	-	3 ^o Valorização
4	Utilizar	3 ^o Aplicação	-
5	Utilizar	3 ^o Aplicação	-
	Compreender	2 ^o Compreensão	-
	Criar	5 ^o Síntese	-
6	Valorizar	-	3 ^o Valorização
7	Formular	5 ^o Síntese	
	Defender	2 ^o Compreensão	
8	Conhecer	1 ^o Conhecimento	
	Apreciar	6 ^o Avaliação	
9	Exercitar	3 ^o Aplicação	
10*	Agir	3 ^o Aplicação	

*Numerais ordinais representando a complexidade crescente das categorias dos domínios da Taxonomia de Bloom.

Fonte: Filipe, Silva e Costa (2021, p. 791).

A Taxonomia de Bloom, originalmente desenvolvida para categorizar os diferentes níveis do aprendizado cognitivo, tornou-se uma referência essencial para a formulação de objetivos educacionais. Na BNCC, essa estrutura é utilizada para orientar o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, incluindo as CSE. A Taxonomia organiza os aprendizados em níveis hierárquicos – lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar – e cada um desses níveis é expresso por meio de verbos específicos que indicam ações esperadas dos alunos em relação ao conhecimento adquirido.

Na BNCC, a escolha dos verbos está diretamente ligada à progressão do aprendizado e ao desenvolvimento de competências. Por exemplo, nas CSE, verbos como “reconhecer”, “expressar” e “demonstrar” aparecem nos primeiros níveis, indicando habilidades mais básicas de percepção e compreensão emocional. À medida que se avança para níveis mais complexos, surgem verbos como “analisar”, “refletir” e “argumentar”, que exigem um grau maior de criticidade e autonomia na aprendizagem socioemocional.

Dessa forma, a relação entre a Taxonomia de Bloom e a BNCC não se restringe apenas à organização curricular, mas também influencia a forma como as competências são avaliadas e aplicadas na prática pedagógica. A hierarquização dos verbos permite que as escolas construam estratégias didáticas progressivas, garantindo que os alunos não apenas adquiram conhecimentos sobre suas emoções e interações sociais, mas também sejam capazes de utilizá-los de maneira crítica e reflexiva em diferentes contextos, pelo menos na teoria.

Em uma análise detalhada, o que se observa de imediato é que a base de tal proposta se centra no eficientismo, pois tem ainda forte tendência a ser um processo educacional que está focado em mudar comportamentos visíveis dos educandos. Isso seria um retrocesso ao se considerar que tal postura era verificada no modelo educacional dos anos de 1960 e 1970 que o Brasil adotava. Tais verbos que são destacados como objetivos educacionais a serem alcançados também designam o que deve ser alcançado com o trabalho em sala de aula, ou seja, as complexidades dos processos educacionais como prega a Taxonomia de Bloom, segundo Ferraz e Belhot (2010).

Parte desses verbos revela uma perspectiva de práticas, dos aspectos atitudinais, como investigar e exercitar, outra parte trabalha com aspectos mentais, de pensamento e ideias, como explicar, compreender e conhecer, chegando às que

demandam capacidade de julgamento e de posicionamento, como defender, criar e apreciar (Filipe; Silva; Costa, 2021). O que se observa do contexto das competências da BNCC é a constante necessidade de adequar o educando de forma homogênea ao ambiente social, de trabalho, competitivo e exigente.

Vale ainda destacar que se trata de uma legislação que impõe esse trabalho com competências e habilidades, o que não acontecia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao apresentar a BNCC como um direito, uma garantia de “base-comum” a ser aplicada na educação brasileira, ultrapassou o que antes era apenas contemplado com os PCN, sem obrigatoriedade, o que foi diferente com a BNCC, que se apresenta como “[...] uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 5).

Esse é outro ponto que se apresenta como retrocesso, uma vez que, com o advento dos PCN, busca-se a superação dos guias curriculares, editados e impostos no período da ditadura militar, bem como das propostas curriculares, buscando uma ruptura das antigas metodologias e ideias de conteúdos dispostos, de forma autônoma, indicando-lhes objetivos mais gerais. Existe na BNCC, com os objetivos, um engessamento ou um direcionamento firme, uma vez que estes são apresentados de forma detalhada, ano a ano (Carvalho; Polizel; Maio, 2016).

As áreas de conhecimento como as de linguagens e códigos são extraídas das Diretrizes Curriculares Nacionais e a base operacionaliza essa intencionalidade, numa perspectiva de controle rígido sobre o que o professor ensina na sala de aula, que parece responder aos anseios de setores da sociedade ligados ao movimento Escola sem partido e os fundamentalistas cristãos. (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 792-793).

Esse rigor sobre o ensino que o professor ministra está centrado na avaliação em larga escala, externa, como a nacional referente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo foco consiste no rendimento, deixando de lado os aspectos subjetivos do processo educacional, o princípio de cátedra e o desejo de fazer uma escola para todos, libertadora e emancipadora, a qual, durante muito tempo, foi almejada, e em parte alcançada por meio dos PCN. Sobre essas avaliações, há ainda uma valorização do processo educacional e do nome da escola, pois “[...] seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos, [...] ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema

educacional” (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 285). Isso mais uma vez recai nos aspectos do eficientismo da escola, pois, a nota deixa claro, ou ao menos se infere, que a escola é eficiente no seu trabalho de formação, o que não explicita a eficiência do aprendizado, apenas o rendimento.

Essa situação evidencia, inclusive, que a avaliação vai aperfeiçoando o processo de eficiência da escola. Nele, observa-se o desenvolvimento de políticas curriculares e de avaliação que “[...] têm em seu escopo o controle e a responsabilização advindos do *accountability* e justificados pela ideia de melhoria da qualidade da educação” (Frangella; Mendes, 2018, p. 310). O problema de todo esse contexto é trabalho com uma base que valoriza o básico, o mínimo.

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”. (Freitas, 2014, p. 1090).

Trata-se, portanto, de um contexto educacional alinhado ao modelo neoliberal, no qual a BNCC defende e orienta a prática de um fundamento pedagógico baseado em competências. Contudo, esse trabalho é limitado, uma vez que o propósito fundamental é preparar os alunos tão somente “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2018, p. 13), coerentemente com a LDBEN. Sobre esse modelo neoliberal, segue-se uma análise.

Pierre Dardot, em *A nova razão do mundo*, afirma que tudo está interligado e que, nos dias atuais, não existe apenas uma transformação no campo econômico, mas sim transformações sociais, e institucionais. A transformação do Estado pelas políticas neoliberais em um agente operacional de “Capital Humano”, como afirma Foucault, nega a ideia de que as reformas eram apenas um esforço de “modernização” e otimização da eficiência escolar, de que estariam preocupados apenas com o seu desempenho e não em formular uma ideologia política e econômica de um “grupo de direita ou esquerda”. A escola Neoliberal não é menos desigualitária que as escolas tradicionais elitistas; ao contrário, se torna muito mais desigualitária, uma vez que permite a intervenção dos princípios capitalistas nas escolas e universidades.

Se nos anos de 1960 Bourdieu e seus discípulos mostraram que a escola era “reprodutora”, pela transmissão de uma cultura sacralizada que se pretendia separada da sociedade profana dos interesses econômicos e sociais, hoje devemos mostrar que a submissão muito mais direta do sistema educacional a esses interesses teve o efeito de não diminuir os mecanismos de reprodução escolar, mas de dobrá-los e fortalecê-los. (Laval, 2019, p.11).

As escolas caminham, em maioria, na mesma direção, sob a égide da ideologia neoliberal, porém, o que diferencia uma das outras são suas condições iniciais de implementação, pois não dá para dizer que em todas as partes do mundo esse processo está sendo homogêneo. O sistema educacional brasileiro, por exemplo, não é o mesmo da Europa, Japão ou Estados Unidos. O acesso e a permanência entre pessoas de diferentes classes sociais e econômicas do Brasil é bem inferior aos das outras partes do mundo.

Não existe a possibilidade de exigir os mesmos resultados de países mais desenvolvidos, apesar dos avanços promovidos pelos governos Lula e Dilma em relação à educação, para diminuir as desigualdades econômicas e sociais do País. Antes, por exemplo, era possível identificar uma competição entre escolas públicas e privadas, hoje em dia existe uma competição acirrada entre as próprias escolas públicas, o que caracteriza uma “mercadização” do ensino em todos os níveis, comprovando, assim, que a intervenção direta do capitalismo no âmbito educacional não é apenas econômica, mas também política e social.

Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento - velha herança do iluminismo - é vista como uma ideia obsoleta. Ligada a uma transformação que vai muito além do quadro institucional, essa crise assume múltiplas formas. Os professores exercem uma profissão que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e de suas relativas vantagens materiais. A massificação escolar não conduziu ao grande amálgama social e ao reinado da meritocracia harmoniosa, muito pelo contrário. As dificuldades enfrentadas por um grande número de estabelecimentos escolares com forte apelo popular foram agravadas por políticas liberais que acentuaram a marginalização de partes importantes da população e aprofundaram as desigualdades que afetam de múltiplas formas o funcionamento da escola. (Laval, 2019, p. 15).

É importante ressaltar que o problema educacional do Brasil, assim como no mundo, não é decorrente apenas das reformas educacionais de cunho neoliberal. A crise vivida hoje é decorrente também da massificação mal planejada da educação, da carência dos recursos financeiros, da falta de docentes, da superlotação das salas, da falta de estrutura das instituições escolares, entre tantos outros fatores.

As escolas, sob esse modelo, não conseguem superar suas dificuldades, como estar em comunidades violentas, ter estudantes em situação de pobreza extrema, não

possuir estrutura adequada para funcionar. Ademais, ela precisa alcançar resultados que sejam condizentes com as propostas curriculares, mas, que estão distantes dos valores de investimento das instituições de ensino. Muitas vezes, a busca pela melhoria do sistema educacional faz o efeito contrário.

A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar. Com a imposição do modelo liberal, a questão da escola não é apenas o que denominamos um “problema social”: ela tende a se tornar uma questão de civilização. (Laval, 2019, p. 21).

O que se observa é um cenário de conflitos em que as escolas sofrem para alcançar os resultados do ensino e superar situações relacionadas à educação, bem como os processos mais extensos, mais amplos, os quais exigem ações de diversos segmentos escolares, para além do ensino, a fim de se alcançar a missão da escola. Os problemas sociais estão resumidos na escola, assim, espera-se que o professor supere, com pedagogia, questões que exigem ações de saúde, assistência social, segurança pública, sistema judiciário, entre outros segmentos.

Esse cenário de conflito é perfeito para o surgimento das competências socioemocionais nas escolas. O documento norteador dos currículos das instituições educacionais brasileiras, a BNCC, elege dez competências gerais como prioridade para que todo estudante aprenda e aplique no seu dia a dia, no intuito de se desenvolver plenamente para a cidadania e o mercado de trabalho. Porém, são nas três últimas que as competências socioemocionais se evidenciam mais.

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais

e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 10).

O documento, ao apresentar as competências como a base que sustenta o desenvolvimento das habilidades propostas pela BNCC, ignora as inúmeras críticas e limitações associadas à teoria das competências, amplamente apontadas por estudiosos da área. Ao se impor como uma teoria de aprendizagem homogênea e consensual, tratada como uma escolha puramente técnica, a BNCC desconsidera a necessidade de um olhar crítico. Essa abordagem não deve ser aceita de forma passiva ou como algo definitivo e inquestionável, mas sim analisada em profundidade, considerando suas implicações e possíveis contradições.

O que deve imperar é um entendimento de não se tratar de uma decisão metodológica que foi tomada, pois, antes disso, deve se apresentar aos cidadãos brasileiros como uma decisão política, mas que está mais vinculada às demandas e anseios do capital, o qual requer trabalhadores com alguma formação escolar e preparo, um perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais.

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. 13).

Essas, por sua vez, se relacionam às cinco macrocompetências socioemocionais propostas pelo IAS e aplicadas na cidade de Sobral, como em tantas outras cidades do Brasil e escolas públicas. No entanto, será que é o que realmente

vem acontecendo? Existe uma descaracterização da escola tradicional que tinha o intuito de emancipação política e desenvolvimento pessoal, por uma que propõe a eficiência produtiva que o mercado de trabalho exige? O que os especialistas dizem é que presenciamos uma mutação progressiva de todos os valores da humanidade para um mero valor econômico.

A escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa, e tem desempenhado um papel cada vez mais utilitarista para atender ao mercado, acarretando uma resistência por parte de alguns professores, em aceitar esse modelo uniformizador de comparação de resultados e “boas práticas pedagógicas” e “conteúdos”, ditos mais “apropriados”, correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico.

Perrenoud (2006) discute o papel central do professor no processo educacional e sugere a inclusão de uma décima primeira competência, diretamente relacionada ao trabalho docente. Essa competência, segundo ele, estaria ligada à ação coletiva do professor no ensino-aprendizagem e exigiria uma prática reflexiva sobre o próprio fazer pedagógico. Perrenoud reforça que, em muitas situações, o sucesso no desenvolvimento das competências socioemocionais depende mais do esforço individual do professor e de sua prática do que de resultados intrínsecos à pedagogia das competências.

Ele também ressalta que essa abordagem não deve ser vista como a solução imediata ou automática. Mudanças curriculares, ainda que implementadas, não garantem resultados consistentes quando replicadas em contextos adversos. Há um trabalho reflexivo e articulado dos professores, aliado a uma integração eficaz com a rede de ensino e às condições estruturais disponíveis. Para Perrenoud, o êxito está vinculado.

Atualmente, convivemos com várias teorias educacionais de cunho sociopsicológico que nos apontam que a aprendizagem não é um ato instantâneo, imediato, mas que se concretiza por ações reflexivas, concretas, que permitam a articulação dos saberes adquiridos e que estejam em relação com a realidade dos alunos. Justamente por isso, a ideia de currículo como garantia da aprendizagem deve ser rechaçada. (Perrenoud, 2006, p. 153-154).

Por outro lado, também diz que esse currículo deve estar articulado às reais necessidades dos educandos, para sua vida prática. Defende, portanto, que os discentes tenham um tempo maior para exercitar seus saberes, sem, ao mesmo

tempo, negar que os currículos são formulados para favorecerem uma determinada parcela da sociedade, e que se estes forem formulados baseados em competências que não sejam puramente intelectivas. Isso seria uma boa chance de luta contra as desigualdades sociais, uma vez que ricos e pobres teriam as mesmas chances de desenvolverem competências lógicas para a vida prática, não cabendo mais distinção a partir de suas capacidades intelectuais.

Percebe-se que não existe um consenso entre os educadores de como esse currículo deve ser, se se deve diminuir as disciplinas e os conteúdos em detrimento de outras ou não, sendo essa a grande questão. Michael Young (2011), em seu texto “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”, já inicia nos fazendo a seguinte provocação: O que é importante que os nossos jovens saibam?

Frequentemente, essas reformas são bem-intencionadas e têm objetivos progressistas. Enfatizam abertura de acesso, maior participação e promoção de inclusão social. Isso torna difícil questioná-las sem parecer conservador e elitista. (Young, 2011. p. 02).

Viver em uma sociedade baseada no conhecimento faz da missão da educação algo ainda mais prioritário. Segundo Young (2011), um currículo baseado no conteúdo e nas disciplinas é mais importante do que um baseado no aprendiz, como hoje propõem as novas reformas. Isso vem acarretando um esvaziamento do conhecimento, uma vez que, para se produzir e reformular mais conhecimento, muitos conceitos que são pré-requisitos para essa formulação já deveriam ter sido aprendidos antes pelos discentes.

Como dizem os especialistas da OCDE, “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e ‘aptos a se capacitar’”. Para produzir assalariados adaptáveis, a escola que vem antes do trabalho, deveria ser uma organização flexível, em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos. (Laval, 2019, p. 39).

Essa hibridização entre o público e o privado, entre o Estado e as empresas, na qual a racionalização neoliberal age, tem limitado e subordinado a autonomia dos profissionais produtores do conhecimento ao ato de ensinar, preparando os alunos apenas para o exercício de uma profissão especializada ou para a atividade considerada socialmente útil. O indivíduo passa a ser responsável pelo seu próprio “sucesso” ou “insucesso”, pela gestão de sua produtividade, passa ele mesmo a se

costrar cada vez mais e a regular sua vida social, tentando otimizar sua performance, e, quando não consegue, adocece.

O que se verifica são situações de relações de poder e saber, que Foucault analisa em seus estudos, de forma central e periférica. Inicialmente, deve-se destacar que, diferente do que muitos possam entender do pensamento de Foucault em relação a essas duas palavras – poder e saber –, sua interpretação em seus trabalhos não deve ser tomada de forma literal, mas, de maneira reflexiva, compreendendo ambos os termos como práticas humanas por meio das quais se consegue manter a sociedade em um andamento controlado e com ritmo ditado pelos que possuem um ou outro, e mesmo os dois (Pogrebinschi, 2004).

Assim sendo, deve-se buscar entender primeiro cada um em sua contextualização dentro das suas obras, lembrando que são, por vezes, indissociáveis e até mesmo confusos quando vistos separadamente. Sendo assim, o que se destaca é que ambos os termos são complementares e interdependentes nos trabalhos de Foucault.

[...] De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apoiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem. (Foucault, 2007, p. 90).

No cotidiano do homem, as relações de poder se mostram e são vivenciadas em cada momento, desde a organização de horários em que o ônibus deve passar na parada à decisão de ir ou não neste ou em outro meio de transporte, o que é reproduzido na escola, em suas regras e métodos, em posicionamentos de empoderamento da imagem do professor. Cada um possui em si uma parcela de poder maior ou menor de acordo com a situação, e, dessa forma, dependendo da situação, um mandará, e o outro será obediente, ou subversivo, mesmo tendo força de poder inferior.

Essa forma de poder mostra, mesmo em sociedades onde se prega um estilo de vida diferenciado, como são as sociedades de viés socialista nas relações entre o Estado e o Povo. Mesmo nelas, onde se prega a ausência de poderes exclusivos a um ou outro ramo, há situações de mando e obediência, ou, ao menos, de regência social e tomada de decisão com foco em uma coletividade. Foucault (2007) discute esse aspecto.

[...] Não tenho de forma alguma a intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que de tanto se insistir em seu papel, e em seu papel exclusivo, corre-se o risco de não dar conta de todos os mecanismos e efeitos de poder que não passam diretamente pelo aparelho de Estado, que muitas vezes o sustentam, o reproduzem, elevam sua eficácia ao máximo. A sociedade soviética é um exemplo de aparelho de Estado que mudou de mãos e que mantém as hierarquias sociais, a vida familiar, a sexualidade, o corpo quase como eram em uma sociedade de tipo capitalista. Os mecanismos de poder que funcionam na fábrica entre o engenheiro, o contramestre e o operário serão muito diferentes na União Soviética e aqui? (Foucault, 2007, p. 91).

O poder, dessa forma, bebe nas fontes de Rousseau, em que há um “contrato”, ou seja, um limite determinado por cada uma das partes envolvidas nas relações sociais. No caso, um sabe até onde o poder do outro pode ir sem ser ofensivo e sem invadir o espaço de poder do que obedece. Chega-se ao conceito de poder consensual, em que o obediente respeita as ordens e normas de convivência, como ocorre nas escolas. No modelo educacional da BNCC, isso se reflete nas competências socioemocionais. Foucault, no entanto, identifica nas relações sociais e no poder algo que transcende nomes, correntes de pensamento e mecanismos formais. Para ele, o poder não está centralizado no Estado como uma instância máxima, mas em esquemas complexos e de difícil apreensão.

Para Foucault, o poder não se trata de algo palpável e objeto concreto e isolado ou isolável, mas, como algo que pode seguir duas vertentes diferentes, ou, ainda, que pode ser mudado de acordo com a situação, mas que para ele se define em duas vertentes. Assim, Thamy Pogrebinschi coloca:

Nossa hipótese é a de que o conceito de poder cunhado por Foucault encontra-se além daquilo que as suas investigações históricas conferiram ao poder disciplinar e ao biopoder. Um núcleo comum entre essas duas categorias e um outro conceito de poder, abstrato, inominado, existe, entretanto, e é o que permite identificá-lo. Trata-se de um núcleo teórico-conceitual que, ao afastar o poder da ideia de repressão e de lei, o torna emancipatório, libertador. Trata-se, afinal, de um conceito de poder como produtividade, como positividade. (Pogrebinschi, 2004, p. 180).

Nessa esteira, o poder pode ser uma via por meio da qual também o ser se liberta e se percebe como dotado de potencialidade que, não deve delegar, não pode deixar alienar-se e não deve aceitar como algo simplório, mas potencial, sendo o motivo de sua liberdade de fala, de pensamento e de posicionamento. Esse poder é grandioso, embora muitos o minimizem, e é aí que entra o saber como aspecto essencial a ser considerado quando da busca por entender as relações em Foucault.

De acordo com o que se pode perceber nesse autor, o saber entra em análise na medida em que, por meio ou em nome dele, em muitos casos, o poder dominador é praticado, ou seja, homens com maior esclarecimento e, por conseguinte, com maiores condições de realizar estratégias de dominação e manipulação acabam legitimando seu poder sobre os demais.

O filósofo, [...], retoma a relação de poder e saber nas sociedades modernas com objetivo de produzir “verdades” cujo interesse essencial é a dominação do homem. Trata-se de práticas políticas e econômicas utilizadas pelas classes dominantes a fim de manipular o indivíduo. Foucault mantém a relação entre saber e poder como uma espécie de reciprocidade [...] (Prado *et al.*, 2011, p. 2).

Uma escola que não se prepara para o aprendizado crítico, para a superação das dificuldades, para o posicionamento social, buscando apenas um adestramento dos estudantes com competências e habilidade simples, não consegue uma formação de empoderamento por meio do conhecimento pessoal. Além das práticas políticas, os estratégias de saber podem ainda justificar estilos de vida que se colocam como melhores que outros, por exemplo, a postura dos letrados que, em grande parcela, ainda se colocam como melhores e mais esclarecidos que os demais, cujo saber vivenciado no dia a dia não é visto como importante ou de igual bondade.

Assim, o saber também pode ser colocado como alavancador de uma proposta de poder dominador, sendo insumo que nutre o ideal de dominação. Sobre isso, na obra “*A ordem do discurso*”, Foucault acaba por discutir o saber como base da busca da verdade que, em muitos casos, justifica um sistema de exclusão.

Segundo o filósofo, o discurso que ordena a sociedade é sempre o discurso daquele que detém o saber. Além disso, ele identifica o sujeito como aquele que está sempre determinado pelas ideias emanadas pelos superiores, ou seja, pela classe que domina ideologicamente determinada sociedade. (Prado *et al.* 2010, p. 02).

Dessa forma, entende-se que o Estado, embora dominador, por meio do saber irá buscar passar uma imagem positiva, pois este o leva a compreender que, em sociedade, a passagem dessa imagem é essencial. Alguns autores, como Azambuja (1994), defendem que a finalidade do Estado é o seu bem comum, percebido como todas as condições de vida social que atendam e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana.

No entanto, o que se compreende é que, mesmo com essa abordagem, ou seja, uma visão positiva em relação ao Estado, encontra-se aí inserido um discurso

de domínio, pois esse ideal de bem comum, de personalidade ideal, é fruto de um grupo que domina o poder e que percebe, em personalidades divergentes, transgressão, expurgando-os ou marginalizando-os, muitas vezes, por fugirem ao padrão. Nas obras de Foucault, materializa-se essa exclusão/marginalização no sanatório, nos presídios, na loucura e mesmo nos hospitais e na medicina, tendo como início o corpo.

Assim, conhecer o corpo, ter ciência de suas potencialidades e dominar algumas estratégias de controle desses potenciais, e mesmo do corpo, são atitudes políticas e sociais que revelam como o conhecimento/saber é a base do poder, fundamentando-o, orientando-o. Exemplo pode ser dado a partir do saber médico que, ao conhecer o seu paciente em suas problemáticas do corpo, seja física ou psíquica, procede com a correção química ou física, trazendo esse ser para o padrão estipulado como aceito pelo poder. Assim, evidenciam-se as potencialidades e possibilidades.

A impossibilidade de articular-se com sabedoria, com conhecimento embasado na razão humana consciente, em muitos aspectos, está discutida na obra de Foucault, em que este exemplifica na loucura o poder disciplinar sendo exercido. A falta de sabedoria exclui o louco do convívio dos demais, vez que seu discurso não condiz nem se encaixa no do poder que domina o saber. Isso é a institucionalização de uma razão que se constitui em uma relação intrínseca do que se denomina loucura.

Desde os arcanos da Idade Média que o louco é aquele cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: ou a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância, não podendo testemunhar em matéria de justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato (...). (Foucault, 2004, p. 2).

Assim, entende-se que o saber, como base do discurso do poder e da sua prática, ocupa espaço central na análise da obra de Foucault. Essa dimensão amplia-se na medida em que se entende que o saber não está acessível a todos, ou, ao longo da história, se deu de diferentes formas e graus aos ricos e pobres por meio de outro sistema de poder com base no saber, o qual Michel Foucault analisa, a saber, a educação como poder disciplinar.

Para o autor, a educação, assim como o reinado, é um exemplo por meio do qual o saber é trabalhado pelos que detêm o poder para tornar o ser objeto. Assim coloca que "(...) o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar tem como função maior *adestrar*; ou adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor". (Foucault, 2001, p. 143).

Entender o poder e o saber como aspectos complementares, os quais se fundamentam e que são tratados por Foucault como duas das linhas gerais da essência do ser social e que geram um rico e complexo campo a ser explorado pelo filósofo, se mostra como aspecto essencial e potencial. Assim, cabe ver um pouco mais sobre ambos nessa perspectiva, pois o que se observa é que, mesmo separados, se mostram indissociáveis.

3.3 O Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais e as atividades de duplo foco

Autoidentificado como sendo um centro de inovação em educação, como será mais bem abordado à frente, a instituição faz um trabalho de pesquisa, produção de material inovador e metodologias que são disseminados por escolas de todos os estados brasileiros (Instituto Ayrton Senna, 2024). O Instituto Ayrton Senna está presente em muitas redes de educação do Brasil e figura como sendo uma das mais influentes instituições na tomada de decisões no Brasil. Sobre isso, pode-se encontrar no site da instituição o seguinte:

Reunindo cientistas e centros de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, atuamos desde 2015 para produzir, organizar, traduzir e aplicar os achados da ciência em prol da concretização da educação integral. [...] Por isso, garantimos que as iniciativas do Instituto Ayrton Senna sejam desenvolvidas com base em evidências e que nosso conhecimento chegue de forma atrativa e compreensível a todos que fazem a educação acontecer – educadores, gestores e formuladores de políticas públicas (Instituto Ayrton Senna, 2024, s.p.).

Trata-se, portanto, de uma instituição que, para além das pesquisas em educação, busca reunir materiais de estudos e produzir material em prol da construção de um perfil ideal de escola, mais atrativa, mais envolvente e que busque adotar os princípios de educação integral, educação socioemocional, alfabetização e recomposição da aprendizagem, entre outros aspectos.

Sobre a abrangência da instituição, esta atua há 30 anos no Brasil e suas metodologias e influências chegaram a mais de três mil cidades, sendo que estas estão situadas em todos os estados e distrito federal. Desse modo, pode-se entender que a instituição tem um alcance considerável. Sobre os dados mais recentes divulgados pelo Instituto, em 2024, os números que se observam são os seguintes no ano anterior.

Figura 2 – Resumo Numérico do Ano de 2023 do Instituto Ayrton Senna



Fonte: Relatório Anual do Instituto Ayrton Senna – Ano de 2023⁷.

Mas é na educação integral que a instituição mais vem direcionando seus esforços, com base em ideais de recomposição das aprendizagens, em virtude de um contexto residual negativo da pandemia. A instituição investe cada vez mais em inovar, promover intervenções, orientar e trabalhar para que o tempo integral seja cada vez mais presente nas cidades, daí focar em componentes curriculares que não se ligam de forma tão direta com a BNCC em sala de aula.

Sobre essa intervenção e como a instituição vem ampliando seus trabalhos com as cidades, no relatório do ano de 2023, divulgado em 2024, são destacados os seguintes números em relação ao tempo integral:

⁷ Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/07/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2023-BR.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Figura 3 – Estados de Abrangência do Ano de 2023 do Instituto Ayrton Senna



Fonte: Relatório Anual do Instituto Ayrton Senna – Ano de 2023. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2024/07/instituto-ayrton-senna-2023-relatorio-institucional-2023-BR.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

Em Sobral, o Instituto Ayrton Senna está presente desde o ano de 2017, e segundo dados da Secretaria Municipal de Educação dessa cidade, o foco da instituição ocorre em duas linhas bem específicas de trabalho: inovação e educação de tempo integral. Embora as formações busquem discutir conteúdos, metodologias e a filosofia de atuação nas escolas da cidade, o seu foco maior é o trabalho com as competências socioemocionais.

A Pedagogia das Competências Socioemocionais desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, para o ensino fundamental e a Homologação da BNCC ensino médio, em 2018, tem sido o documento norteador dos currículos das escolas do País. No caso de Sobral, as escolas de ensino fundamental contam, ainda, com parcerias de Instituições, como o Instituto Ayrton Senna (IAS) que oferece cursos de capacitação aos professores, formações de como trabalhá-las em sala de aula mensalmente na Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional – ESFAPEGE, além de orientação nas escolas pelos orientadores educacionais (psicólogos) pioneiros na rede com essa implementação.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Ao longo deste capítulo, são apresentados os aspectos de contextualização metodológica, partindo da localização geográfica do objeto de estudo; os contextos sociais e econômicos; a legislação própria da escola, que orienta sua ação pedagógica e outros aspectos essenciais para conhecer e compreender o objeto de estudo em sua singularidade.

4.1 Aspectos metodológicos

A estrutura desta dissertação compreende quatro capítulos principais, acompanhados da introdução e das considerações finais, tem como objetivo elucidar a percepção dos participantes quanto aos impactos da educação com foco socioemocional no contexto geral da formação que ofertam ou recebem. Fundamentada no interesse em compreender e disseminar conhecimentos sobre gestão escolar e seu papel, configura-se como uma pesquisa básica, uma vez que seus resultados contribuem para a ampliação do entendimento acerca do tema, com vistas ao aprimoramento de processos sociais.

Observa-se que o estudo se enquadra de forma sistemática como uma pesquisa de foco qualitativo. Segundo Gil (2008), nesse tipo de pesquisa, há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Mesmo lançando mão de números, dados e de estatísticas, o objeto maior deste trabalho é observar a qualidade da educação, os caminhos que ela percorre para se efetivar como ferramenta de educação e como se vale do trabalho em gestão para alcançar metas e objetivos de trabalho.

Por sua natureza qualitativa, a pesquisa busca compreender os aspectos subjetivos dos objetos de estudo e suas nuances, sempre direcionada pela temática central de estudo. Para isso, fundamenta-se na metodologia científica, que exige rigorosidades e técnicas específicas (Richardson, 2012). Esse mesmo autor ainda acrescenta: “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos” (Richardson, 2012, p. 29). Dessa forma, todo trabalho de pesquisa deve ser planejado e executado de acordo com as normas estabelecidas para cada método.

A abordagem da pesquisa é de caráter descritivo, ou seja, concentra-se nos pontos de constante identificação, registro e análise das características, aspectos variáveis, ou fatores que se ligam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de grande relevância para a sociedade, pois, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes em uma empresa, sistema de produção ou produto (Perovano, 2014).

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas de forma constante e com rigor matemático. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. No que tange ao trabalho com a escola eleita para esta dissertação, o espaço foi a própria cidade em que a escola alvo se encontra situada, bem como a relação de interdependência existente entre os elementos da comunidade escolar (Alvarenga, 2012).

Na pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, a utilização da experiência pessoal do pesquisador enquanto participante ativo no contexto de estudo se justifica metodologicamente pela potencialidade de capturar nuances específicas do ambiente e das interações sociais. Ao adotar a observação participante, o pesquisador não apenas coleta dados, mas se integra ativamente à realidade investigada, o que permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos educacionais em análise. Segundo Minayo (2009), a observação participante possibilita um entendimento mais amplo dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas, facilitando uma análise que considera as complexidades das relações sociais.

Essa abordagem crítica e sociológica visa a confrontar práticas pedagógicas e curriculares, questionando as dinâmicas institucionais que influenciam o desenvolvimento de competências socioemocionais. A prática docente do pesquisador, nesse caso, torna-se uma ferramenta para observar como os discursos pedagógicos se materializam ou se distanciam das realidades vivenciadas, evidenciando as discrepâncias entre as políticas educacionais e suas aplicabilidades. De acordo com Bourdieu (2001), a posição social e os *habitus* do pesquisador influenciam a leitura e interpretação dos contextos, mas, ao reconhecer essa

influência, a pesquisa pode estruturar-se criticamente, buscando desvelar a reprodução de estruturas de poder e as limitações do ensino sob uma perspectiva neoliberal.

A adoção de entrevistas semiestruturadas no contexto da observação participante possibilita explorar as percepções dos alunos de modo a validar, por meio de relatos diretos, as observações cotidianas. Assim, ao justificar a inclusão da experiência do pesquisador no processo de análise, o estudo contribui para a construção de uma narrativa mais autêntica, que articula teoria e prática com base em uma metodologia sensível às particularidades do contexto educacional investigado.

4.2 Contextualizando a escola

A Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo, localizada na Avenida John Sanford, nº 757, no Bairro do Junco, em Sobral, foi fundada em 31 de maio de 1968. Seu nome é uma homenagem à esposa do então governador Plácido Aderaldo Castelo. A escola é uma instituição regular que opera nos turnos matutino e vespertino, contando com uma equipe de 89 colaboradores, sendo 55 professores e 34 funcionários de apoio. É também a que possui a maior matrícula de alunos do município de Sobral (758 alunos, aproximadamente), dos quais 245 são do 9º ano. Conta com uma infraestrutura que inclui uma secretaria, um almoxarifado, uma sala de professores, uma sala para Atendimento Especializado (AEE), uma cozinha, uma biblioteca, um refeitório e uma quadra poliesportiva. A escola também dispõe de salas de aulas para atender a uma clientela significativa de estudantes.

Recentemente, para atender melhor os alunos das turmas de 9º ano, foi implementado um modelo experimental de ensino integral em revezamento, uma vez que a escola não dispõe de salas suficientes para um funcionamento integral em todos os turnos. A clientela é composta por estudantes de 11 a 14 anos, provenientes, em sua maioria, de bairros próximos que apresentam maior vulnerabilidade social. Essa diversidade reforça o papel fundamental da instituição na formação e inclusão social desses jovens.

A Escola Netinha Castelo possui uma estrutura física antiga, característica que se reflete em instalações modestas e na insuficiência de recursos para atender plenamente às necessidades de ventilação e climatização. As salas de aula são pequenas, com capacidade média de 25 alunos, e cada uma conta com três

ventiladores, dos quais, frequentemente, apenas dois funcionam. Em uma cidade com altas temperaturas médias, como Sobral, onde a média anual gira em torno de 27° C e pode ultrapassar os 35° C nos períodos mais quentes, conforme dados oficiais do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET)⁸, a falta de climatização e a ventilação limitada geram uma sensação térmica desconfortável. Essa situação torna-se um desafio significativo, tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a saúde e bem-estar da comunidade escolar.

A escola enfrenta desafios estruturais e sociais que moldam o cotidiano escolar e o processo de formação dos alunos. Inserida em uma área de menor centralidade urbana, a instituição lida com limitações físicas e de recursos, que se somam à dificuldade de um envolvimento familiar efetivo no processo educativo. Esse cenário é agravado pelo histórico de violência da comunidade ao redor, que impacta a rotina escolar e os níveis de segurança e bem-estar dos alunos.

Em meio a esses desafios, percebe-se um esforço contínuo por parte do núcleo gestor e dos professores para desenvolver ações que promovam o desenvolvimento integral dos alunos, de acordo com a missão da escola, embora nem sempre com apoio suficiente em termos de recursos ou políticas bem definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola possui iniciativas como projetos de leitura, reforço escolar, práticas esportivas e atividades de reciclagem. Essas ações, enquanto práticas pedagógicas, têm também um papel sociológico importante: elas servem para fomentar um sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva entre os alunos, oferecendo oportunidades de engajamento e afastando-os de potenciais caminhos de vulnerabilidade social.

Contudo, a abordagem das competências socioemocionais, hoje amplamente debatida e defendida no município, como sendo essencial para a formação integral do aluno, carece de uma presença mais explícita no PPP da escola. Embora os professores busquem desenvolver essas competências no dia a dia das aulas, essa prática ocorre mais informalmente, com maior destaque nas aulas de formação humana, especialmente conduzidas pelo professor de Religião. Essas aulas possibilitam uma abordagem ética, convivência e valores, essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. De fato, a ausência de diretrizes específicas para o desenvolvimento socioemocional reflete uma lacuna que poderia

⁸ Dados climáticos de Sobral. Instituto Nacional de Meteorologia (INMET). Disponível em: <https://portal.inmet.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2024.

ser abordada de forma mais abrangente e sistemática, integrando práticas que promovam autoconhecimento, autocontrole e habilidades de convivência defendidas por essa pedagogia de ensino.

Do ponto de vista sociológico, a escola, mesmo com suas limitações, desempenha um papel crucial como agente de socialização secundária. Ela não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas atua como mediadora das tensões sociais externas e como promotora de valores que ajudam os alunos a construir uma identidade em um contexto muitas vezes desfavorável. Esse papel é especialmente importante, considerando o perfil de estudantes da escola Netinha Castelo que possui um público de jovens oriundos de bairros adjacentes e ainda mais vulneráveis.

Ao realizar ações educativas que vão além do currículo básico, a instituição constrói um espaço de acolhimento e integração para os jovens, indispensável para o fortalecimento de uma identidade positiva e para a consolidação do vínculo entre aluno e a comunidade escolar. Dessa forma, a escola contribui para a mitigação dos efeitos das desigualdades sociais que seus alunos enfrentam, ao mesmo tempo que busca, mesmo em um contexto de adversidade, cumprir sua missão de desenvolver aspectos emocionais, éticos e sociais.

A escola, sob uma perspectiva sociológica, pode ser caracterizada como uma instituição social essencial para a transmissão de conhecimento, cultura e valores de uma geração para outra, desempenhando um papel fundamental na socialização dos indivíduos e na reprodução de estruturas sociais. Durkheim (1978) argumenta que a escola é uma instituição crucial para a coesão social, pois ela insere, nos indivíduos, as normas e valores necessários para a integração na sociedade. Para esse autor, a educação é um processo de socialização sistemática, que contribui para a continuidade e a estabilidade social.

Ademais, Bourdieu (1998) introduz os conceitos de “capital cultural” e “habitus” os quais corroboram com o atual contexto escolar, evidenciando como a escola reproduz desigualdades sociais. Segundo ele, a instituição de ensino perpetua o capital cultural das classes dominantes, favorecendo os alunos que já possuem esse capital desde o ambiente familiar, em detrimento daqueles que não o têm, e, assim, reforça as estruturas de poder existentes.

Outro sociólogo relevante para a caracterização da escola é Althusser (1985), que a vê como um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIEs). Para Althusser, ela

desempenha um papel fundamental na reprodução das condições de produção ao promover a ideologia dominante, sem propor modelos alternativos, garantindo, assim, a perpetuação do modo de produção capitalista.

Na perspectiva foucaultiana, quando se abordam as práticas de disciplinamento que são operadas pelas instituições educacionais, ressalta-se o poder de influência neoliberal de princípios de mercado e eficiência econômica, que cada vez mais tem sido adotado pelas escolas brasileiras atualmente. Foucault (2008) argumenta que a escola tem formado alunos que se comportam como “empresários de si mesmos”, promovendo a ideia de que o sucesso educacional e profissional é uma responsabilidade individual. Essa perspectiva desloca o foco das desigualdades estruturais para a competência e a responsabilidade individual, contribuindo para a naturalização das desigualdades sociais.

Foucault exemplifica como acontece a implementação das técnicas de controle em uma escola, por meio de testes padronizados e rankings escolares, os quais visam a quantificar e comparar o desempenho dos estudantes e das escolas. Tais práticas são vistas como formas de biopoder, as quais regulam a população por meio de normas e estatísticas (Foucault, 2008).

Nesse âmbito das políticas educacionais, tem-se adotado nas escolas uma gestão baseada em eficiência, competição e resultados mensuráveis. A ênfase dada na formação de habilidades que atendem às demandas do mercado de trabalho, em que o conhecimento é medido pela sua utilidade econômica, contribui para a criação de sujeitos disciplinados e autocontrolados, que internalizam as normas e expectativas sociais, mantendo, assim, as estruturas de poder existentes. A escola, então, torna-se um local onde saber e poder se articulam, configurando-se como um espaço de governamentalidade, no sentido foucaultiano de gestão das condutas e formação dos sujeitos, moldando os comportamentos e subjetividades dos estudantes de acordo com os interesses do neoliberalismo.

Essas perspectivas sociológicas destacam como a escola vai além da simples transmissão de conhecimento, mostrando como as desigualdades sociais podem ser tanto questionadas ou reproduzidas, funcionando também como um mecanismo de representação das relações sociais de poder. Na escola Netinha Castelo, onde a pesquisa acontece, não é diferente dos elementos apresentados pelos autores, pois o que a pesquisa tem evidenciado é que, embora seja voltada para atender às necessidades educacionais da comunidade local, como inclusão social,

desenvolvimento pessoal, orientação educacional, incentivo ao esporte, às artes e às atividades culturais, contribuindo para a formação cidadã consciente, a realidade da escola ainda reflete essas dinâmicas.

O que se observa, no entanto, é uma maior preocupação com os resultados das avaliações externas, algo que tem se tornado cada vez mais comum nas demais escolas do município, conforme indicado no PPP da escola de 2024. Isso mostra como, apesar da proposta de uma educação mais inclusiva e abrangente, as prioridades institucionais ainda se alinham com padrões avaliativos que muitas vezes ignoram as realidades locais.

Sobral obteve resultados notáveis na avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em 2023, destacando-se como o município com o maior número de escolas premiadas no Prêmio Escola Nota 10 no Ceará, com 32 premiações⁹. Esse desempenho é fruto de esforços coletivos para elevar a qualidade educacional, refletindo o comprometimento dos professores, gestores e alunos. No entanto, embora essa conquista seja significativa, cabe refletir criticamente sobre o modelo de avaliação em larga escala, que, muitas vezes, simplifica o complexo processo educativo a métricas de desempenho padronizadas.

Do ponto de vista sociológico, as avaliações, como o SPAECE, trazem uma visão restrita do aprendizado ao focarem em resultados numéricos e proficiências específicas. Esse modelo reflete uma tendência neoliberal de mensuração e controle, que valoriza apenas competências quantificáveis, desconsiderando aspectos essenciais, como desenvolvimento crítico, emocional e social dos alunos. Educadores frequentemente criticam essas políticas, pois entendem que a aprendizagem é um processo multifacetado que não pode ser completamente avaliado por provas padronizadas. Tal abordagem, além de criar pressão sobre as escolas e alunos, pode distorcer o processo educativo, fazendo com que as práticas pedagógicas sejam guiadas mais pelos resultados em avaliações do que por um aprendizado integral.

As premiações, embora bem-vindas, podem reforçar a desigualdade entre escolas e criar um ambiente de competitividade, em vez de colaboração. Escolas que

⁹ Para obter mais informações sobre o desempenho das escolas de Sobral no SPAECE e sobre o Prêmio Escola Nota 10 e o IDEB, acesse o portal oficial da Secretaria da Educação do Ceará, no qual são divulgados dados detalhados sobre os indicadores de qualidade educacional no estado. A Escola Netinha Castelo, situada em Sobral, é uma das instituições de destaque, com resultados expressivos que demonstram o compromisso com a educação de excelência. Consulte mais informações sobre o desempenho educacional de Sobral e a Escola Netinha Castelo. Disponível em: <https://www.sobral24horas.com.br/> Acesso em: 3 nov. 2024.

não atingem o “padrão Nota 10” podem sofrer estigmatização, o que desconsidera os diversos desafios socioeconômicos que impactam diretamente o desempenho dos alunos. Assim, é necessário repensar esses modelos para que as políticas públicas priorizem também práticas educativas que desenvolvam habilidades críticas e criativas, promovendo uma educação que valorize o aluno integralmente, além das métricas estabelecidas pelos testes.

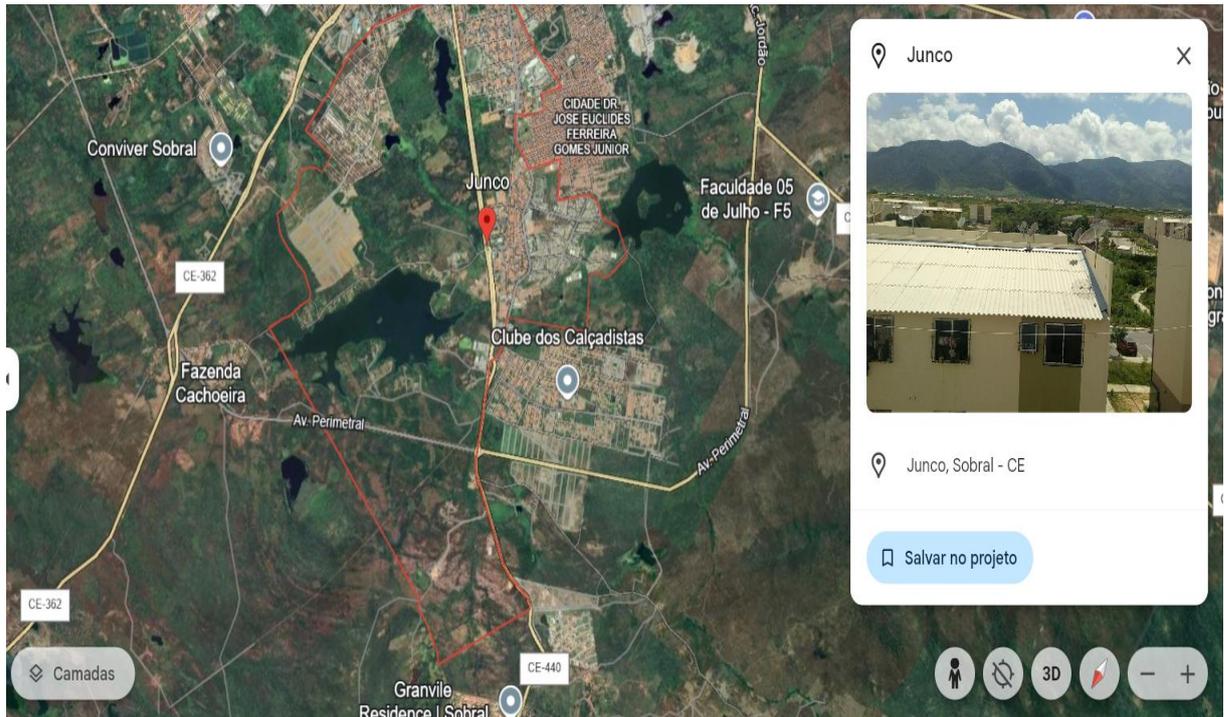
A Escola Netinha Castelo também se destaca no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançando uma média de 8,3. Esse resultado coloca a instituição em 7º lugar entre as escolas de Sobral que atendem alunos do 6º ao 9º ano e na 59ª posição entre as 100 melhores escolas do Brasil nos quesitos avaliativos de Língua Portuguesa e Matemática, principais áreas analisadas pelo SPAECE e pelo IDEB.

4.2.1 Contexto do Bairro Junco e adjacências e o perfil socioeconômico das famílias

O Bairro Junco, onde a escola está situada, não é uma área central nem uma das mais carentes de Sobral, mas enfrenta desafios próprios em termos de acesso a serviços e infraestrutura. A escola serve como um ponto de referência educacional na região, abrigando um total de 758 alunos – a maior matrícula do município – e atraindo um número significativo de estudantes de bairros vizinhos que vivem em condições socioeconômicas mais vulneráveis, com maiores dificuldades de acesso a oportunidades. Esse perfil de clientela exige da instituição um olhar cuidadoso e políticas adaptadas, já que a escola cumpre um papel primordial na mitigação das desigualdades educacionais.

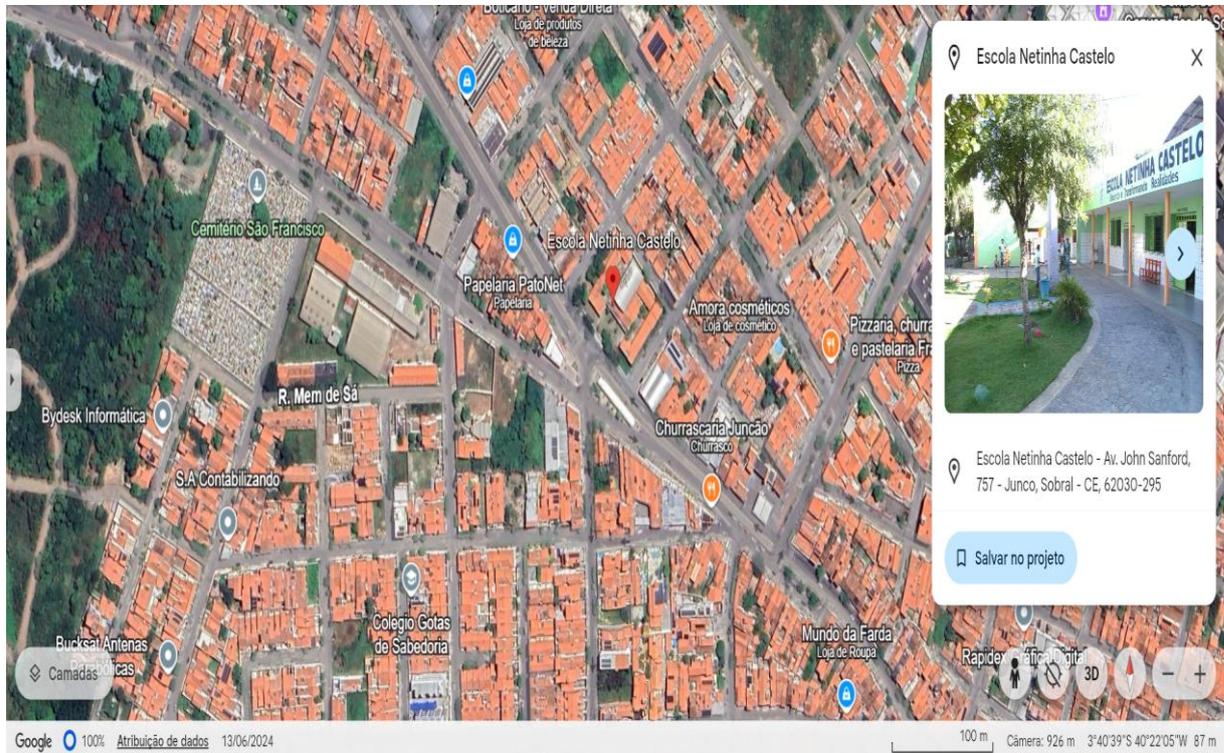
A seguir, apresentam-se os mapas de localização do bairro Junco e da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo, como forma de situar o leitor dentro do contexto geográfico da cidade.

Figura 4 – Mapa de localização do bairro Junco



Fonte: Google Earth, 06/02/2025.

Figura 5 – Mapa de localização da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo – Sobral – CE



Fonte: Google Earth, 06/02/2025.

A soma da média de renda e de consumo, na região, e os levantamentos municipais que apontam a predominância das classes C e D, em áreas similares, nos

ajudam a contextualizar que a maioria dos alunos da escola vêm de famílias dessas mesmas classes, podendo ser confirmado com fontes locais de dados, como o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE)¹⁰, o fator que limita as possibilidades financeiras e o suporte educacional dentro do contexto familiar. Essas restrições influenciam o acesso dos estudantes a recursos complementares e atividades extracurriculares, fatores importantes para a formação integral, que é um dos objetivos principais do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esse PPP define a missão da instituição como o aprimoramento emocional, ético e social dos alunos, visando a formar cidadãos plenos e preparados para enfrentar desafios sociais.

A estrutura econômica dessas famílias vai influenciar o acesso a recursos adicionais, como atividades culturais, esportivas e educacionais fora do ambiente escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de a escola assumir um papel mais ativo no desenvolvimento completo dos seus alunos. Além disso, a escola se vê na tarefa de suprir deficiências que seriam normalmente atendidas pelos familiares, mas que, por restrições econômicas e sociais, são limitadas. Isso inclui, por exemplo, o apoio aos estudos em casa e o acesso aos materiais escolares complementares, indo de encontro ao conceito de capital cultural e “habitus” de Bourdieu discutido anteriormente, diante disso, ao abordar essas questões, a escola não apenas educa, ela se empenha, em consonância com seus valores e propósito, em promover a inclusão social, atuando como um apoio para as famílias e um agente que pode tanto transformar quanto reproduzir realidades na vida dos alunos. São as pesquisas e as percepções dos entrevistados que nos oferecerão respostas para essa dualidade.

4.2.2 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico - PPP é um documento escolar onde sua elaboração envolve um processo de construção coletiva como parte de uma gestão democrática garantida em conformidade com as leis.

A Constituição Federal de 1988 garante a gestão democrática de ensino como um dos princípios da educação. A Lei nº 9.394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, definiu, em seu artigo 3º, que o ensino será

¹⁰ Classificação socioeconômica com base em dados regionais. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE). Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2024.

ministrado sob os princípios “VIII - *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino*”. Assim, as leis que regem a educação nacional garantem processos participativos nas construções dos projetos políticos pedagógicos. Vale salientar também que o atual Plano Nacional de Educação – PNE, em sua meta 19, estabeleceu a efetivação da gestão democrática.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2014, s. p.)

Ressalta-se, ainda, como uma das estratégias para alcançar tal meta, a participação da comunidade escolar na construção dos projetos políticos pedagógicos, como se depreende do fragmento de texto, a seguir:

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (Brasil, 2014, s. p.)

Essa talvez seja a meta mais complexa de a escola alcançar, uma vez que, envolver a comunidade escolar de tal modo que todos sejam ouvidos e participem ativamente do processo exige uma articulação compromissada, sendo que esta é cada vez mais complexa de ser alcançada com as famílias, o que requer uma ação ainda maior da escola e da gestão.

4.2.3 Projeto Político Pedagógico de 2024 da Escola Netinha Castelo

O Projeto Político Pedagógico – PPP é um documento que imprime a identidade da instituição de ensino, define toda ação pedagógica de uma escola, com suas características, objetivos que se pretendem alcançar durante todo um ano letivo e que são fundamentais para seu bom funcionamento. Além disso, diz quais os meios necessitam de permanente revisão a partir das ações cotidianas de toda a comunidade escolar. Do ponto de vista sociológico, o PPP pode ser analisado a partir das manifestações culturais e sociais presentes no ambiente educacional, bem como da sociedade em geral.

O PPP é um documento de avaliação e qualificação continuada construído de forma coletiva e democrática por vários sujeitos envolvidos por um interesse comum para contribuir com a formação de crianças e adolescentes para que se tornem capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Ademais, cumpre destacar que a escola Netinha Castelo de Ensino Fundamental situa-se na Avenida John Sanford, 757, bairro Junco, sede do município de Sobral, e-mail: netinhacastelo@edu.sobral.ce.gov.br, fone: 3614-5641, É uma instituição de ensino público com Unidade Executora, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) sob o número 01.871.065/0001-75.

Observam-se, a seguir, fotos da escola:

Figura 6 – Foto da fachada da Escola Netinha Castelo



Fonte: Acervo pessoal 04/12/2024.

Figura 7 – Foto da entrada secundária da Escola Netinha Castelo



Fonte: Acervo pessoal 04/12/2024.

O Órgão Mantenedor é a Prefeitura Municipal de Sobral, CNPJ: 07.598.634/0001-37, com endereço na Rua Viriato de Medeiros, n.º 1250 – Centro – Sobral – CE, CEP: 62011-060. A escola foi fundada/inaugurada em 1º de maio de 1968, criada pelo Decreto Municipal n.º 167/94, de 28 de dezembro de 1994, denominada Centro Educacional de 1º Grau Netinha Castelo, passando a vigorar com a seguinte denominação: Escola Netinha Castelo de Ensino Fundamental conforme Decreto Municipal n.º 643/04 de 15 de julho de 2004.

O Projeto Político Pedagógico é uma conquista da escola, garantido na Lei n.º 9.394/96. Por meio dele foram implementadas ações que se articulam, construindo uma relação sólida e respeitosa entre educando/educadores e comunidade/escola. Sua elaboração contou com a participação de todos os segmentos da educação, sendo: pais, funcionários administrativos, comunidade, professores, alunos e Conselho Escolar.

A ausência das Competências Socioemocionais de forma explícita, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo, representa não apenas uma lacuna significativa, mas também uma abordagem inadequada do desenvolvimento integral dos alunos. Embora esses conteúdos sejam,

por vezes, trabalhados de forma implícita ou pontual em atividades escolares, essa prática é insuficiente.

A falta de intencionalidade no PPP impede que as competências socioemocionais, como empatia, autogestão e resolução de conflitos, sejam desenvolvidas de forma sistemática e eficaz. Trabalhá-las de forma esporádica ou sem planejamento integrado ao currículo resulta em uma formação desigual, que não prepara os estudantes plenamente para enfrentar o mundo contemporâneo e o mercado de trabalho. Portanto, é crucial que haja um melhor planejamento e intervenções feitas durante a realização dessas atividades.

Como professor de História da Escola Netinha Castelo, desenvolvi, ao longo dos anos, diversas atividades de duplo foco que dialogam com as CSE. Embora a pesquisa prática desta dissertação tenha sido realizada em 2024, a inclusão dessas atividades anteriores se justifica metodologicamente por permitirem uma análise mais ampla da implementação dessas competências na escola. Ao invés de se restringir a um recorte pontual, a abordagem adotada considera a experiência acumulada ao longo dos anos, permitindo identificar continuidades, desafios persistentes e eventuais transformações no processo. Dessa forma, a análise não se fundamenta em uma observação participante direta, mas na sistematização e interpretação crítica de práticas desenvolvidas pelo próprio pesquisador, garantindo um olhar embasado na experiência docente e na realidade concreta da escola.

Essa estratégia contribui para aprofundar a discussão sobre a efetividade das CSE, considerando sua aplicação prática em diferentes momentos e contextos. Ao antecipar uma parte dos dados coletados, em experiências anteriores, destaco a relevância de materiais produzidos ao longo dos anos, como registros de atividades para pensarmos reflexões pedagógicas sobre as práticas desenvolvidas. Dessa forma, a pesquisa se fortalece ao articular a experiência docente com a investigação acadêmica, oferecendo um panorama fundamentado sobre os desafios e impactos desse modelo educacional.

A seguir, apresento registros de atividades desenvolvidas ao longo dos anos, ilustrando a aplicação das CSE na prática.

Macrocompetência Socioemocional: **Abertura ao novo** – Bingo Interativo sobre a Guerra Fria, em que os alunos aprenderam sobre as características desse período histórico. Ademais, trabalharam a CSE como imaginação criativa, curiosidade para aprender e ter interesse artístico (2023):

Figura 8 – Macrocompetência Socioemocional: **Abertura ao novo**



Fonte: Acervo pessoal 07/08/2023.

Figura 9 – Avaliação Socioemocional – **Rubricas** (2023)



Fonte: Acervo pessoal 05/06/2023.

Macrocompetência: **Engajamento com os outros**: Atividade de Duplo Foco – Gincana de História, em que os alunos revisam conteúdos históricos, como 1ª e 2ª Guerras, bem como aprendem competências, como Assertividade e Entusiasmo (2023):

Figura 10 – Macrocompetência: **Engajamento com os outros**



Fonte: Acervo pessoal 08/05/2023.

Essas atividades exigem, pelo seu teor complexo, metodologia e objetivos bem definidos, bem como muito conhecimento teórico e prático em sala de aula. O professor de Geografia afirma conhecer pouco ou nada sobre atividades de duplo foco, o que o impede de utilizá-las em sala de aula. Já a professora de Língua Portuguesa comenta:

Olha assim no nosso dia a dia, na nossa vivência em sala de aula, a gente já aplica, porque a gente conhece algumas coisas, mas, mas somente isso não” (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA) ¹¹.

Por sua vez, a professora de Formação Humana destaca que:

Quando eu estava lecionando história, a gente trabalhava a questão do duplo foco, assim... fácil, fácil não é, porque é uma outra visão que a gente tem que fazer. Tem que focar, em duas coisas né, já tá dizendo duplo foco, mas é uma coisa que dá para fazer, dá para puxar as competências socioemocionais dentro do conteúdo. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA) ¹².

¹¹ Depoimento da professora de Português concedido no dia 21 de abril de 2024. Formada em Letras, 56 anos de idade e 19 anos de experiência na docência. A professora foi esclarecida sobre o uso acadêmico de sua fala e sobre os princípios éticos e morais que seriam empregados nesse processo.

¹² Depoimento da Professora de Formação Humana concedido no dia 21 de abril de 2024. Formada em História, 38 anos de idade e 20 anos de experiência na docência. A professora foi esclarecida sobre o uso acadêmico de sua fala e sobre os princípios éticos e morais que seriam empregados nesse processo.

Não, não acho fácil porque aí eu tenho que ter é receber capacitações e formações né, direcionadas ao trabalho do duplo foco, uma vez que esse trabalho já é feito há muito tempo né, mas hoje com novas exigências, hoje com o Norte até da BNCC mesmo né, onde deixa muito a desejar essa presença, essa exigência do trabalho do duplo foco em sala de aula, mas as condições de formação do professor são escassas. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM -INGRESSO NA REDE)¹³.

Quando coloca que não conhece, o docente da disciplina de Geografia deixa claro que a formação continuada e o trabalho cotidiano com essas atividades não estão sendo trabalhadas como deveriam ou não atingem de forma igual os professores da rede, mesmo sendo uma proposta que visa a alcançar a todos. Quando colocam que trabalham de alguma forma, que usam a metodologia de forma prática em sala de aula, os professores destacam a aplicabilidade de uma metodologia que pode sim gerar resultados positivos, mas, apenas se colocada a serviço da formação para o posicionamento social crítico e questionador das diferenças sociais e fomentador de uma sociedade melhor para todos.

A orientadora educacional, sobre trabalhar com metodologias de duplo foco, destaca que:

Não é uma metodologia fácil e embora os professores já trabalhem com isso, o que falta é a intencionalidade né. Essa consciência dele de que ele já trabalha isso, e levar de forma intencional (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL)¹⁴.

Como já mencionado dentro deste estudo, esse tipo de trabalho exige do professor a capacidade de, trabalhando seus conteúdos e componentes curriculares, promover atividades que favoreçam aos estudantes desenvolver competências como curiosidade, perseverança, autoconhecimento, tolerância ao estresse, entre outras (Instituto Ayrton Senna, 2023).

Ainda com as palavras da orientadora educacional, ampliando essa perspectiva e sobre orientar o trabalho com as competências socioemocionais com os professores, o seguinte é destacado:

Sim, a gente recebe uma formação mensal, que deixa a gente preparado, mas é claro que a gente tem que estar sempre aberto a novas propostas né, inclusive aprender com os professores que são eles que estão lá diretamente. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

¹³ Depoimento da professora de Matemática concedido no dia 03 de setembro de 2024. Formada em Matemática, com 15 anos de experiência em sala de aula. A professora foi esclarecida sobre o uso acadêmico de sua fala e os princípios éticos e morais que seriam empregados nesse processo.

¹⁴ Depoimento da Orientadora Educacional da Escola Netinha Castelo concedido no dia 24 de abril de 2024. Bacharel em Psicologia. 30 anos de idade. 4 anos de experiência no cargo como Orientadora Educacional.

Essa percepção deixa claro que é do professor a decisão final de como será trabalhado o conteúdo em sala de aula, o duplo foco, as competências socioemocionais, os exercícios dos componentes curriculares, avaliações, entre outros. O orientador educacional, os gestores, os coordenadores pedagógicos apenas podem orientar, dar subsídios, acompanhar e esperar que os trabalhos aconteçam, e rendam o que é esperado.

Os dados recentes evidenciam uma certa passividade por parte dos docentes, os quais, conforme apontam Domingues, Toschi e Oliveira (2000), historicamente estão inseridos em um contexto de políticas educacionais no Brasil que simplesmente adaptam currículos internacionais. Os autores afirmam que os “professores têm sido vistos como recursos nas propostas, e não como agentes, mesmo quando, supostamente, são ouvidos no processo de elaboração” (Domingues; Toschi; Oliveira, 2000, p. 65). Assim, o professor, que deveria ser o foco central das políticas públicas, visto que é ele quem as executa, acaba sendo deixado de lado nesse processo.

Quando questionados sobre o trabalho com atividade de duplo foco em sala de aula, os estudantes destacaram que:

Eu acho que deve ter, os dois devem trabalhar juntos, por conta que podemos dizer que competência sensacional pode usar o foco, com o foco na matemática, português ciência, história, Geografia, religião, todos os tipos de matérias. (SIC). (ESTUDANTE 5).

Sobre o trabalho com duplo foco, o que se percebe é que os estudantes apresentam dificuldade em expressar o que vem a ser esse duplo foco e não conseguem percebê-lo em sala de aula. Como já mencionado, trata-se de uma metodologia que, ao mesmo tempo, trabalha competências e habilidades ligadas aos componentes curriculares, bem como foca em outras, ligadas aos aspectos socioemocionais.

Outras respostas dadas foram:

Acho que sim. (SIC). (ESTUDANTE 2)¹⁵.

Acho, acho que todas as matérias devem ter esse assunto integrado. (SIC). (ESTUDANTE 3)¹⁶.

¹⁵ Depoimento de estudante 02 concedido no dia 28 de novembro de 2024, na Escola netinha Castelo, sendo utilizado o aparelho celular como forma de gravação da entrevista. Ocorreu amplo esclarecimento sobre o uso das respostas dadas na entrevista e os cuidados éticos e morais.

¹⁶ Depoimento de estudante 03 concedido no dia 28 de novembro de 2024, na Escola netinha Castelo, sendo utilizado o aparelho celular como forma de gravação da entrevista. Ocorreu amplo esclarecimento sobre o uso das respostas dadas na entrevista e os cuidados éticos e morais.

Acho que não, também por conta do tempo que eles têm para trabalhar as próprias matérias e tudo mais. (SIC). (ESTUDANTE 4)¹⁷.

Ficam evidenciados outros aspectos, tais como: pouco tempo para trabalhar as competências socioemocionais e o fato de que, em sala de aula, são muitas as obrigações dos professores com os conteúdos curriculares e os componentes curriculares.

Trata-se, mais uma vez, da precarização do trabalho do professor, na medida em que, mesmo com as muitas responsabilidades do seu componente curricular, deve estar constantemente abordando o assunto em perspectivas diversas dentro das competências socioemocionais, trabalhando resiliência, preparo para situações de estresse, autoconhecimento, entre outros aspectos. Tal sobrecarga, no nono ano, é justificada pelas avaliações externas, que, geralmente, buscam perceber os rendimentos até o momento de sua realização.

Disso, Smolka *et al* (2015) destacam que é essencial fugir das metodologias que colocam a avaliação como única forma de mensuração do ensino e a precarização do trabalho do professor em um cenário embasado pela avaliação, que tanto cobra e exige dos profissionais. Sua crítica aos autores que defendem essa visão é:

[...] os autores, além de colocarem como parâmetro de avaliação um único modelo que privilegia determinadas competências mensuráveis isoladamente, menosprezam o trabalho efetivo realizado por milhares de professores no cotidiano das escolas e no enfrentamento de situações de ensino que articulam aspectos cognitivos e afetivos levando em conta condições concretas, dentre essas, a precariedade, muitas vezes, extrema, das condições de vida e das condições de ensino (Smolka *et al.* 2015, p. 235).

O trabalho em sala de aula com os componentes curriculares, essencialmente, é avaliado por meio de testes e avaliações que podem ser de diferentes naturezas, mas, é o que fica com os educandos, para o uso social, para a busca por melhores condições de vida para si e para a comunidade, o que mais deveria ser considerado. Esses aspectos não podem ser captados por uma avaliação, pois, por mais que esteja contextualizada ao que foi trabalho em sala de aula e ao cotidiano escolar, ainda se trata de um retrato momentâneo do trabalho escolar e do que foi desenvolvido para aquela avaliação pela escola.

¹⁷ Depoimento de estudante 04 concedido no dia 28 de novembro de 2024, na Escola netinha Castelo, sendo utilizado o aparelho celular como forma de gravação da entrevista. Ocorreu amplo esclarecimento sobre o uso das respostas na entrevista e os cuidados éticos e morais.

5 AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NETINHA CASTELO

O capítulo intitulado “**As Competências Socioemocionais no contexto da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo**” examina as particularidades de uma instituição localizada no bairro do Junco, em Sobral, Ceará. Embora o bairro não seja propriamente periférico, a escola recebe alunos provenientes de bairros adjacentes com características marcadas por vulnerabilidades sociais e econômicas. A análise busca compreender como esses fatores impactam o ambiente escolar e o desempenho dos discentes, em um contexto de estrutura física precária e recursos limitados. Além disso, o capítulo discute as estratégias adotadas pela escola para enfrentar esses desafios, com foco nas práticas pedagógicas e na atuação dos profissionais em prol de uma educação inclusiva e transformadora.

5.1 Análise das perspectivas dos profissionais da escola sobre a educação com as competências socioemocionais

Os dados a seguir foram coletados entre os meses de abril e outubro do ano de 2024, com os profissionais da escola que mais trabalham com as competências socioemocionais em sala de aula e na formação continuada dos professores. Da mesma forma que os alunos, seus nomes foram ocultados pelos aspectos éticos da pesquisa, mas, seguem citados como: Diretora, Orientadora de Ensino, Professora de Formação Humana, Professoras de Geografia e Professora de Língua Portuguesa.

Inicialmente, foi questionado aos professores o que entendem sobre competências socioemocionais. As respostas dos docentes foram:

É posso dizer que não conheço bem, mas conheço superficialmente, o que foi repassado para a gente nas formações da própria escola”. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

Pra ser sincero não, não conheço de uma forma aprofundada, apenas ouço falar, mas não de uma forma aprofundada”. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA)¹⁸.

Conheço, porque já tive curiosidade e estou a parte da situação. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA)

¹⁸ Depoimento do Formado em História. 27 anos de idade. 1,5 de experiência docente. O professor foi esclarecido sobre o uso acadêmico de sua fala e os princípios éticos e morais que seriam empregados nesse processo.

Sim, achei muito interessante quando as escolas de Sobral adotaram essa pasta das competências emocionais, porque na minha, no meu entendimento, eu achava que melhora na educação, os resultados da educação, a violência iria diminuir, só que não aconteceu, quando eu vi uma vez uma entrevista do prefeito que ele buscou outra, que ele tinha também, ele comungava do meu mesmo pensamento, ou seja, eu comungar do mesmo pensamento sem saber, que achava que a educação era diretamente proporcional a violência, mas não aconteceu, então ele buscou ajuda, e encontrou no Instituto da Ayrton Senna né, identificou, aliás indicou trabalhar com as competências socioemocionais nas escolas para melhorar essa violência entre os jovens e adolescentes. (SIC). (PROFESSORA DE RELIGIÃO)¹⁹.

Destaque-se a fala da professora de Religião, pois, para além do conhecimento com a educação socioemocional, esta apresenta um entendimento do contexto social, que fez a gestão educacional da cidade buscar o instituto Ayrton Senna. Tais respostas preocupam na medida em que um professor – que leciona um determinado componente curricular e que recebe formação continuada ao longo do ano letivo, tendo, portanto, orientações pedagógicas, no contexto da sala de aula, entre outros aspectos, que o levam a conhecer e trabalhar com as competências socioemocionais – deveria se sentir seguro para dizer o que elas são e como as aplica em sala de aula no seu trabalho.

Ao professor, em sala de aula, é essencial estudar os processos de aprendizagem, os saberes dos componentes curriculares e outros aspectos, para fazer de modo adequado a sua prática profissional:

Estudar, portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem humana, bem como suas condições de realização e possibilidades de avaliação é tarefa, sem dúvida, importante e necessária para compreender de que forma os equipamentos sociais que colaboram para formar as novas gerações podem intervir e ser melhor sucedidos na concretização de seus objetivos e na consecução das suas metas (Smolka *et al.*, 2015, p. 211).

Desse modo, é essencial que os professores estejam preparados e confiantes para realizar seu trabalho em sala de aula, de forma que os estudantes possam aprender e reconhecer o valor do conhecimento transmitido e sua aplicação social. No entanto, é importante destacar que a falta de uma formação docente adequada é frequentemente resultado de políticas educacionais baseadas no modelo neoliberal, que prioriza metas de desempenho e resultados rápidos em detrimento de um investimento estruturado e contínuo na formação dos professores. Assim, não se pode

¹⁹ Depoimento da professora de Religião concedido no dia 03 de setembro de 2024. Formada em letras, leciona desde o ano de 2000. A professora foi esclarecida sobre o uso acadêmico de sua fala e os princípios éticos e morais que seriam empregados nesse processo.

atribuir exclusivamente ao docente a responsabilidade pelos desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Mézaros (2008) leva a refletir que tal situação precariza o fazer escolar, o ensino e aprendizagem e não ajuda a romper com a lógica do capital na educação, significaria substituir o modelo onipresente, e profundamente enraizado e internalizado por uma alternativa concreta abrangente.

A resposta da diretora já evidencia um cenário de maior esclarecimento, quando coloca que:

É as competências elas de fato, elas né, desenvolve né, muita coisa dos meninos em relação à questão cognitiva é a gente sabe que um aluno, quando ele tá com questões emocionais né, bem afloradas, geralmente isso compromete a questão da aprendizagem, o cognitivo dele não é, de fato como deveria ser, se ele estivesse com emocional equilibrado, tudo direitinho, então assim, é as competências emocionais dentro da escola desempenham sim um papel muito importante, no desenvolvimento completo do nossos alunos.(SIC). (DIRETORA)²⁰.

Trata-se de um posicionamento alinhado com o discurso dos institutos que elaboraram a proposta e dão a formação continuada, mas que ainda coloca a prática em sala de aula como algo que vem para salvar a escola das problemáticas que podem existir no contexto educacional, direcionando um perfil ideal de educando a ser buscado na formação escolar.

Mais uma vez está evidenciado o discurso preponderante na BNCC e nas bases dos projetos do Instituto Ayrton Senna, que são apresentados como uma decisão política, a qual, como se percebe, está mais vinculada às demandas e aos anseios do capital, que deseja trabalhadores com alguma formação escolar e preparo, um perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais (Brasil, 2018).

A orientadora educacional deixa evidente o seguinte sobre seu conhecimento das competências socioemocionais e o trabalho com elas:

Sim, a gente veio, passou por uma formação né, dentre as competências socioemocionais, dos modelos atualmente, a gente usa o título do Ayrton Senna (ORIENTADORA EDUCACIONAL)

Essa colocação deixa claro o cenário de domínio e impacto que o Instituto Ayrton Senna exerce, refletindo o desejo de impactar e influenciar as políticas públicas

²⁰ Depoimento da Diretora da Escola Netinha Castelo concedido no dia 31 de outubro de 2024. Formada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, tem 52 anos de idade e 29 anos de experiência na docência, dos quais 24 anos foram na rede educacional de Sobral.

educacionais, no entanto, como já mencionado, alinhados ao discurso do capitalismo, promovendo a homogeneidade, submissão, obediência, entre outros aspectos. Isso fica claro no seguinte conteúdo do site do Instituto Ayrton Senna, que enfatiza a importância de padronizar as práticas educacionais em nome da eficiência e resultados mensuráveis, desconsiderando as particularidades e diversidades do contexto escolar:

As habilidades socioemocionais constituem competências que transcendem o desempenho acadêmico, abraçando **dimensões sociais e emocionais dos estudantes**. Este conjunto de competências se relaciona com as maneiras de agir, se relacionar, atuar em sociedade e pensar dos indivíduos. Elas são fundamentais para que os estudantes sejam capazes de enfrentar os desafios inerentes à sua jornada educacional e de prosperar em suas vidas pessoais e profissionais (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 01).

Questionadas sobre as experiências e conhecimentos acerca das competências socioemocionais antes de trabalhar em Sobral, nas escolas, docentes e diretora disseram ter apenas conhecimento sobre estas quando de seus trabalhos na rede de ensino da cidade. A orientadora educacional, por outro lado, destaca que se trata de um estudo comum no curso de psicologia, e fala sobre o contato:

A gente sempre tem o contato, porque como psicóloga, a gente trabalha esse relacionamento interpessoal, mas diretamente com as competências não. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

A veterana professora de Matemática destacou que:

Sim, na escola que eu trabalhava, né eu trabalhava, justamente às competências socioemocionais. Em outro município, na cidade de Massapê. (SIC). (PROFESSORA DE MATEMÁTICA).

Chamou a atenção a seguinte reposta:

Não as competências socioemocionais, a gente tinha na formação de casa mesmo, ou seja, eu trabalhava na escola sem o direcionado, sem um foco né com os meus alunos, eu trabalhava o que eu tinha aprendido em casa, com a educação, respeito né, o perdão, é a empatia com outro, não fazer com o outro, o que não quer que faça com você, então a gente trabalhava muito em casa, com os pais né, quando eu comecei a ler nas competências socioemocionais é que eu vi que é uma coisa mais focada, naquele que a gente falava mais no aberto, no superficial né, então eu valorizei muito isso (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA / RELIGIÃO).

É preciso ter um cuidado didático com o que é levado para a sala de aula, pois não se trata de um ambiente de educação, mas, de ensino. Os saberes e vivências utilizados para abordar a realidade observada no mundo são valiosos para

contextualizar os conhecimentos e promover a transposição didática. No entanto, tomá-los como referência principal para a prática pedagógica não pode ser considerado algo benéfico no ambiente escolar.

A cidade de Sobral é referência com esse trabalho, tanto no ensino fundamental com o Instituto Ayrton Senna, quanto no ensino médio com o Instituto Aliança, este segundo vinculado ao Banco Itaú e outras empresas que têm intencionalidades na obtenção de mão de obra proveniente das escolas públicas.

Em relação ao preparo dos professores para trabalhar as competências socioemocionais, a diretora destaca que:

Assim, na verdade, como só são dois professores, como falei anteriormente, os professores da Formação Humana que mais trabalham com as competências dentro de sala. Esses professores, eles passam sim por uma formação né?... continuada com o orientador educacional, ela determina né, quais são as demandas que mais são prioridade para a escola naquele momento, eles passam por essa formação, os demais professores que estão nas outras áreas, embora não trabalhando de forma mais diretamente com essas competências, é vez ou outras, eles ainda fazem esse papel, mas os professores que estão mais diretamente ligados eles passam sim por uma formação semanal com o Orientador Educacional. (SIC). (DIRETORA).

Essa formação, muitas vezes trabalhada no formato de aulas, de rodas de conversas ou momentos estanques dentro do processo de formação continuada dos professores, como bem coloca Macedo (2018), deve acender um alerta, pois, muitas consultorias municipais que trabalham com formulação dos currículos influenciados por empresas privadas e instituições internacionais, muitas delas com resultados contestados inclusive nos próprios cenários, estão no contexto da educação apenas para lucrar.

Sobre se sentir com preparo para trabalhar as competências socioemocionais, a professora de Língua Portuguesa destaca que sim. E o professor de Geografia destaca o seguinte:

Como eu falei né, até pelo uma falha minha, não conhecer as Competências Socioemocionais, ela vai impedir e muito é... como é que eu vou trabalhar, como vou trabalhar aquilo que eu não conheço, não domino". (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

A professora de Formação Humana destacou que não se acha preparada, mesmo estando em sala de aula trabalhando com elas. Foi ainda dito que:

Sim, porque as experiências elas ajudam muito a trabalhar, justamente essas competências socioemocional dentro da sua própria sala de aula, inclusive

até mesmo na sua na, sua atuação, como professora de matemática, porque ajuda muito. (SIC). (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Bem, eu procuro ler, procuro me capacitar, porque quando eu vou para sala de aula, com mais competência, a gente vê que os meninos param, eles escutam, eles interagem com a gente, eles querem dar depoimentos né. Então, essa reciprocidade que eu vejo quando a gente tá preparada é muito bom, então eu procurei ler, não fiz nenhum curso, mas só dentro da mesma da minha leitura, das minhas leituras e observações, que eu tento me capacitar cada dia mais, para sala de aula. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA / RELIGIÃO).

Bom embora, eu tenha feito um curso superficialmente na plataforma né do Instituto Ayrton Senna, condição essa pra exercer é... a função de diretor de turma na rede estadual, eu não, nunca me senti nem no período do curso e nem me sinto apto, porque eu não tive após isso outro momento, mesmo dando matemática, lecionando matemática, outro momento destinado, trabalhar direcionadamente às Competências. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM-INGRESSO NA REDE).

O que se observa é uma segurança falha, pois os professores e orientadores, embora recebam a formação e coloquem em prática em sala de aula, não têm firmeza ao falar de seu preparo para a realização do trabalho. Mais uma vez, o que se verifica é que a formação continuada, já que os professores não têm uma formação inicial para trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula, está falhando em suas proposituras. Destaca-se que a atribuição mais significativa de coordenadores, orientadores de ensino, dos coordenadores municipais, das consultorias, entre outros, é a formação em serviço do corpo docente, o que significa que o trabalho direto com a atualização e a reinvenção do fazer pedagógico dos professores (Oliveira; Guimarães, 2013), objetivamente, não estão acontecendo como esperado.

Quando isso ocorre, existe uma desvalorização do trabalho, seja pelo professor, que, despreparado, se desmotiva para continuar seu trabalho, fazê-lo bem-feito e buscar alcançar as metas e objetivos; seja pelo educando, que, nesse contexto de desmotivação e falta de qualidade no trabalho, não participa bem do processo de ensino e aprendizagem. Em relação à valorização dos alunos quanto ao ensino que se vale das competências socioemocionais, os docentes colocam que:

Não, eles não valorizam né, na verdade uma boa parte né, porque tem muitos que ainda valorizam, né, mas tem muitos que não estão nem aí. (SIC). (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Sim, sim eu vejo muito, que as outras áreas, como Formação Humana, elas trabalham de forma mais específica, e creio que por tratar de uma maneira mais extra, digamos assim, um currículo convencional, eles acabam absorvendo conhecimento, e sim acho que creio que valoriza né. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

É pelo que eu vejo as minhas colegas, que tem algumas que aplicam realmente, são dedicadas a isso, eu vejo da importância que é isso aí em sala de aula e eu acredito que sim, alguns alunos aprenderam muita coisa em cima disso. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Sim, eles, os nossos jovens, eles valorizam tem aqueles lógico que não tem ainda maturidade, dá impressão que a cognição ainda não dá para perceber, mas de uma maneira geral, de uma maneira geral eu vejo a reciprocidade deles, quando eles vêm tia eu estou com saudade das suas aulas, quando é que você vai dar aula para gente de novo, e aí eu percebo que quando eu estou falando, eu entro assim na sensibilidade deles, que eles me escutam, raramente não fica com brincadeira de mau gosto, mas é aquele negócio eu entendo que seja mesmo a falta de maturidade, mas é muito importante. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA / RELIGIÃO).

Bom, os alunos de certa forma, de forma indireta eles já trabalham essas competências socioemocionais, agora eu acredito que no currículo da própria sala de aula ...é os alunos deveriam é... possuir alguma grade curricular ou um componente curricular voltado para o trabalho direto das competências socioemocionais e não apenas uma exigência, como por exemplo, a pergunta anterior o duplo foco né, então pra ele é...é... achar que é importante, ele tem que ver sentido, e onde é que tá na sala de aula, onde é que tá, hoje na nossa realidade, onde é que tem esse espaço? Se tiver eu desconheço. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM-INGRESSO NA REDE).

Preocupa a percepção de que há uma falta de valorização por parte dos alunos, do que é trabalhado em sala de aula, resultando em desperdício do tempo pedagógico, dos investimentos e do esforço realizado, enquanto o sistema, como um todo, não busca alterar essa realidade. Por outro lado, é encorajador notar que, segundo alguns professores, os alunos valorizam e procuram aproveitar os benefícios do trabalho com competências socioemocionais, participando de atividades e aulas diferenciadas ao longo do ano, o que pode contribuir para sua formação integral. Contudo, é importante destacar outro dado coletado que aponta:

Às vezes depende do que a gente vai colocando para eles, quando faz sentido em alguma realidade da vida dele sim, então, por isso que depende do contexto. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

Mais uma vez, é a metodologia e a forma pela qual o professor faz chegar o conteúdo em sala de aula que motivam a participação do educando, o que mais impacta no aproveitamento desse trabalho realizado. É preciso cuidado nesse trabalho para que os sujeitos e saberes emocionais e cognitivo não sejam fragmentados dentro de mitologias que simplificam o trabalho e a transposição didática.

É interessante notar a tendência em transformar as habilidades socioemocionais em um conjunto de temáticas específicas de uma disciplina. Esse tipo de metodologia permite inúmeras vantagens, como espaço e tempo

para pensar e trabalhar assuntos pertinentes às emoções e vivências dos alunos. Entretanto, pode acentuar a ideia do sujeito fragmentado em cognição e emoção, já que a própria escola divide as matérias conteudistas da disciplina que aborda as competências socioemocionais, como se na aula de conhecimentos científicos não coubessem as expressões da afetividade (Canetti; Paranaíba; Santos, 2011, p. 16).

Sobre a valorização da parte dos alunos, a orientadora de ensino diz que:

Na verdade, ainda existe muita, essa falta de conscientização, né? A gente tá andando a passos lentos, mas com essa conscientização a gente consegue alcançar né, avanços maiores. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

E a diretora complementa:

Como tudo né, é nem todos os alunos percebem essa importância né, sempre tem aquela história de uns sim, outros não, às vezes eles demonstram isso, tanto aqui na escola, como né fora da escola também, no comportamento em casa que os pais relatam, então assim, a maioria dos alunos percebem sim, a importância das competências, mas a gente ainda tem também que é um desafio da gente fazer que todos esses alunos percebam que essas competências elas são importantes para o desenvolvimento deles. (SIC). (DIRETORA).

Mesmo sabendo que a escola não consegue promover trabalhos que alcancem o envolvimento, desenvolvimento e aproveitamento total de todos os educandos, uma política que se diz já pensada, consolidada e construída em bases científicas, pedagógicas e psicológicas deveria ter maior efetividade no contexto da educação, alcançando resultados maiores, mais efetivos e abrangentes no meio discente. Se não estão alcançando seus objetivos, uma proposta valiosa está se perdendo.

As habilidades socioemocionais são fundamentais para a experiência educacional dos estudantes. Elas atuam como um complemento ao conhecimento acadêmico, fortalecendo a aprendizagem e formando um tecido resistente capaz de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2023, p. 01).

Continuando com os dados, quando questionados em relação aos alunos entenderem o porquê, as motivações e as intencionalidades pedagógicas de se trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula, os profissionais destacam o seguinte:

Bem creio eu, que os estudantes, eles compreendem sim né, mas é sempre necessário o Professor dar aquela reforçada, porque o que realmente é o sentido que eles estão sendo ensinados né? Lecionando aquele tipo de conteúdo. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Não, porque as Competências socioemocional, eles são muito por cima, é muito proposta por cima, essas competências, então eles não entendem né, porque é pouca coisa né, dentro da sala de aula, você quase não trabalha,

só, é só os números, essas coisas todas que nos é proposto pela BNCC, como né, como currículo da Matemática. (SIC) (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Eu sempre procuro mostrar pra eles a importância, porque não se, não adianta é como eu já falei, fazer um curso superior, ter uma, uma profissão bem sucedida e não ter ética, não ter respeito pelo, pelo cliente, pelo paciente, então assim que se eles não fizerem um curso superior, mas que se eles vierem a virem a vender banana, mas que eles saibam tratar bem, os, os como é que se diz os... os clientes, é porque assim, ou seja, a gente vê muitas pessoas que vendendo banana, vendendo coisas simples, conseguiram ter sucesso na vida, porque souberam ter respeito pelos clientes né, foram pessoas dignas, pessoas respeitadas, pessoas de caráter, pessoas honestas, então, essas competências são muito importantes, para que eles venham desenvolver as outras disciplinas. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA / RELIGIÃO).

Bom, os alunos de certa forma, de forma indireta eles já trabalham essas competências socioemocionais, agora eu acredito que no currículo da própria sala de aula ...é os alunos deveriam é... possuir alguma grade curricular ou um componente curricular voltado para o trabalho direto das competências socioemocionais e não apenas uma exigência, como por exemplo, a pergunta anterior o duplo foco né, então pra ele é...é... achar que é importante, ele tem que ver sentido, e onde é que tá na sala de aula, onde é que tá, hoje na nossa realidade, onde é que tem esse espaço? Se tiver eu desconheço. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM - INGRESSO NA REDE).

O professor de Matemática, recém-ingresso na rede, complementou, ao ser questionado sobre a necessidade de todas as disciplinas trabalharem com as competências socioemocionais:

Não, eu sou de acordo que todas as disciplinas né, é... elas adotassem estratégias e habilidades voltadas para as competências socioemocionais, porém eu defendo sim que, que uma disciplina juntamente com o projeto de vida, é... seja, tivesse um norte né, que adotasse momentos ou, ou... ou aulas com... com temas focados nessas habilidades. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM – INGRESSO NA REDE).

Além disso, foi mencionado que:

Sim, acredito, inclusive acho até que eles melhoram a disciplina, e o respeito aos demais colegas. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Ela destaca ainda que, por vezes, trabalha em sala de aula as competências socioemocionais em atividade de duplo foco e que percebe ser muito proveitoso.

Não, eu acho que eles não entendem, por mais que a gente explique qual a importância, porque a gente está trabalhando, isso para fortalecer, mas eu acho que eles não compreendem a importância disso não. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

Essa colocação evidencia um cenário que se encaixa no que anteriormente foi colocado: professor que não recebe boa formação se desmotiva e pode fazer seu

trabalho com falhas, isso, por sua vez, poderá levar os educandos a também se desmotivarem e, até certo ponto, não valorizarem ou se interessarem pelo que está sendo trabalho em sala de aula. Mori (1994), sobre a Prática Pedagógica pautada no construtivismo, enfoca que:

É muito importante considerar que o caminho do sujeito rumo à aquisição do conhecimento objetivo passa por reestruturações globais, pela constituição de teorias por parte das crianças. Ao deparar com essas situações, cabe ao professor levar as crianças a perceber as contradições, desequilibrar-se e buscar superar essas contradições, ultrapassando, assim, sua antiga forma de operar (Mori, 1994, p. 74).

A preocupação em formar professores aptos a trabalhar com crianças com necessidades especiais no Brasil é recente. Seu surgimento está relacionado às novas concepções de educação especial, as quais preconizam a interação do deficiente nas escolas regulares. Se não fosse o surgimento dessas teorias, ainda estaríamos a questionar a validade das mudanças estruturais, teóricas e práticas, no que diz respeito à formação de professores e, talvez, a ignorar a necessidade de se incluir esse conteúdo nos currículos de alunos, futuros educadores, que acreditam não precisar trabalhar com a educação especializada, nas escolas regulares.

Sobre a percepção dos alunos sobre os motivos de serem trabalhados com as competências socioemocionais, ainda se pode colocar o que diz a orientadora educacional:

Assim como os professores né, como os profissionais, eles também precisam ter essa conscientização, atualmente eu já vejo um grande avanço principalmente os alunos que vem também do fundamental 1 ele já vem sabendo, já vem com esse conhecimento. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Essa percepção é essencial, pois deixa claro para os estudantes que precisam se sentir priorizados, importantes dentro do processo educacional, entendendo a intencionalidade do que é trabalhado com eles em sala de aula. Vale destacar que, nesses processos, os conteúdos não são o foco, mas, as necessidades cognitivas e sociais dos educandos.

[...] Assim, no afã de cumprir cronograma e calendário, corre-se o risco de priorizar o material em detrimento das necessidades da turma, perdendo a oportunidade de elaborar projetos autênticos e mais significativos para os alunos. Sob outro ponto de vista, no entanto, os materiais prontos não sobrecarregam os professores da Educação Básica, que, de maneira geral, cumprem carga horária extensa de trabalho (Canetti; Paranaíba; Santos, 2011, p. 17).

Entendendo que é importante conhecer o que pensam e o que colocam os professores sobre a importância disso, e acerca das percepções, foi questionado se as competências socioemocionais ajudam efetivamente nas competências cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas. Os participantes da pesquisa destacam que:

Sim, sim, ajudam sim é apesar de não ter conhecido profundamente, mas aquela ideia de autogestão e tal, né dar o aluno, ele ter um certo protagonismo, mas como eu falei, não tenho propriedade para falar de uma forma mais intensa, porque não conheço, particularmente não conheço, não aplico talvez se aplico seja de forma indireta, mas eu acho que nem isso, mas eu creio que sim auxiliam os alunos. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

A professora de Língua Portuguesa diz que:

Sim, na medida que eles vão melhorando a disciplina eles vão aprendendo mais com certeza. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A professora de Formação Humana destaca que não acredita que haja contribuição desse processo.

Com certeza, na verdade a gente faz essa separação entre o cognitivo e emocional é meramente didático né, que na verdade nós somos um organismo, tanto cognitivo quanto emocional, que tá a interação com o meio, então acredito muito sim que faça a diferença. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Sobre se as avaliações fazem sentido para os alunos, a Professora Orientadora Veterana de Matemática destacou que:

Não fazem, porque assim a gente não recebe um retorno dessas, dessas rubricas né, então, é fica difícil até da gente saber se realmente, se está sendo né, trabalhado, bem trabalhado na verdade, bem colocado. (SIC) (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Já a de Formação Humana / Religião destaca:

Fazem, mas nunca tive um retorno sobre elas. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA / RELIGIÃO).

Ficam assim divididas as opiniões em relação a como os alunos aprendem e usam os saberes socioemocionais, pois, em parte, os professores destacam entender que os discentes aprendem e usam em outros componentes curriculares, e, para uma das docentes, isso não acontece efetivamente. Talvez falte um olhar mais específico sobre esse processo de aquisição e uso, observando apenas a parte que toca à escola, mas, compreendendo esta como parte de um todo.

Vale lembrar que, historicamente, a educação sempre consistiu em um espaço de contradições. Ao mesmo tempo em que se prestou a ratificar uma

ordem estabelecida, também alimentou sonhos de mudança e, sob certas circunstâncias, até é capaz de transformar sujeitos e, conseqüentemente, a própria sociedade. A questão é que as contradições permeiam os sujeitos que estão envolvidos com esse pensar, ou seja, não existe um lugar “seguro”, de onde podemos nos instalar e olhar o mundo com clareza, definindo a priori o ideal tanto de sujeitos que queremos construir como o de sociedade que almejamos (Moura; Zucchetti, 2010, p. 638).

É preciso, portanto, que os professores entendam a importância do acesso ao conhecimento e às habilidades, e como estes são parte do processo de formação humana, levando os alunos a compreenderem esse significado e fugindo do esvaziamento do currículo, muitas vezes justificado apenas pelos vestibulares, avaliações, concursos, entre outros. Ademais, é importante ter sempre o cuidado de não confundir a formação escolar com a totalidade da formação humana.

A avaliação, que é uma parte muito significativa do fazer escola, tem uma abordagem diferente dentro do trabalho com as competências socioemocionais, as quais são avaliadas por meio de rubricas de avaliação. Sobre esse modelo avaliativo, é possível destacar o seguinte conceito:

As rubricas são meios de avaliação ou autoavaliação, geralmente apresentada na forma de tabelas, que são construídas e modificadas com base nas habilidades, competências e atitudes que se deseja avaliar nos alunos ou professores. As rubricas podem ser apresentadas previamente aos estudantes, assim, estes têm maior controle do seu processo de aprendizado e tendem a apresentar resultados mais satisfatórios (Anglo, 2018, p. 05).

Sobre a avaliação periódica dos alunos em educação socioemocional, realizada por meio de rubricas avaliativas, e os retornos que chegam aos professores de seus resultados, são destacadas as seguintes colocações pelos profissionais participantes da pesquisa:

Sim, sim, sim eu creio que nessas avaliações é, a gente já consegue extrair do estudante aquilo que ele compreende como o que foi trabalhado na Competência Socioemocional. É fica até meio suspeito de falar, apesar de não, é uma questão de olhar de fora para dentro digamos assim, né apesar de não trabalhar com esse tipo de metodologia de avaliação né, a gente vendo os outros professores de outras áreas que trabalham, especial Formação Humana, a gente acaba vendo que eles têm uma certa mentalidade, então acaba criando a mentalidade né com a Competência Socioemocional aplicado por eles. Então acho que sim, creio eu que sim... que tem esse resultado. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Outras respostas dadas foram:

Pra mim, em si não, mas para os alunos com certeza devem fazer. Não, não só os professores que realmente que fazem. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Eu não tive contato direto com essas rubricas, mas pelo que eu já vi superficialmente, eu acho que são perguntas que não fazem muito sentido, principalmente porque a gente trabalha em sala de aula, não tem muita ligação. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

Na verdade, trata-se de um cenário que evidencia a limitação de um modelo avaliativo, que, por sua vez, também é realizado dentro de uma metodologia potencial, mas que, por ter problemas, alguns já evidenciados, não abre espaço para compreender se sua efetividade está sendo alcançada.

[...] apesar do reconhecimento devotado à esfera socioemocional por pais e professores, pouco esforço é dedicado ao seu desenvolvimento intencional e à avaliação da efetividade das intervenções que se destinam a promovê-lo. Entre as principais causas dessa limitação está a falta de conhecimentos a respeito dos mecanismos pelos quais essas competências podem ser desenvolvidas e medidas nos diversos contextos de aprendizagem, sendo que parte dessa limitação é derivada da relativa escassez de estudos que investigam a relação entre características socioemocionais e variáveis relacionadas ao aprendizado. Essa escassez de estudos, por sua vez, é em grande medida resultante da falta de bases de dados que simultaneamente contêm informações dessa natureza e variáveis de resultado de aprendizado. (Santos; Primi, 2014, p. 11)

É importante destacar que a avaliação é realizada em parte pelos alunos, com autoavaliação, outra pelo professor, sendo subjetiva, mas, focando pouco em habilidades e competências consolidadas. Isso ocorre de forma mais direcionada para as atividades propostas e realizadas, para o comportamento dos alunos no cotidiano escolar, de forma numérica, deixando o processo avaliativo ainda mais vazio em propositura no que se refere a perceber o processo e dar continuidade ou fazer intervenção no mesmo.

Sobre o processo avaliativo, a diretora destaca o seguinte:

Na verdade acontece mais essa questão mesmo do feedback dos alunos e professores né, os alunos, eles procuram muito a Orientadora Fernanda, pra falar sobre como foi a aula da professora, né como foi que ela abordou os temas que são trabalhados durante a semana, e na semana seguinte, quando a Fernanda vai conversar com os professores da Formação Humana, como eu disse, são os que mais trabalham né, com as competências, elas trazem né, o que os alunos relataram para orientadora, para que possa se fortalecer as competências, é digamos que uma semana é trabalhada uma competência, mas se percebe que essa competência não foi tão desenvolvida como deveria. Então, essa competência ela vai novamente para semana seguinte, mas o feedback é dado dessa forma, é avaliação é dada dessa forma também, a gente conversando com aluno e com professor. (SIC). (DIRETORA).

A orientadora de ensino foi a que mais destacou o processo avaliativo e como ele ocorre na escola e é empregado para o bom fazer pedagógico. Ela destacou que:

Sim, porque ali é um momento de avaliação de como aquela turma vai estar recebendo as informações. A gente recebe na verdade um relatório que ele é todo ano, no final do ano, a gente recebe esse relatório para ver como é que aquela turma está desempenhando naquele, naquela competência X ou Y, não vem um resultado individual, vem um resultado por turma, e aí a gente compartilha com o professor que tá trabalhando diretamente as competências para direcionar para o próximo ano aprofundar mais determinada temática, porque aquela turma desenvolveu mais essa competência ou aquela. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Fica claro que não existe um acompanhamento do fazer avaliativo, com a educação socioemocional, instrumentalizado, periódico, sendo este limitado a perceber nos sistemas de governo apenas notas boas e ruins. É preciso maior seriedade com os processos como um todo, o que refletirá de forma direta no ato avaliativo, que, dentro de um processo qualificado, será também aperfeiçoado.

Dentro da proposta socioemocional, as escolas passaram a contar com a presença do orientador educacional. Sobre isso, os demais profissionais, quando questionados sobre o fato de as escolas de Sobral terem um orientador educacional, e sobre o que achavam disso na efetividade das competências socioemocionais, eles responderam o seguinte:

Não. Assim... eles ajudam com material, mas eu... assim, na minha opinião né, que eles poderiam ajudar mais com informação mesmo, formando o professor, falta muito, como é uma coisa nova. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

A professora de Geografia destacou que:

É... faz né, mas assim, por exemplo, eu que sou de outra área, o orientador não chegou a me comunicar, a falar, ensinar sobre, não cheguei a ver no plano de aula. É um fato, há vamos trabalhar a competência socioemocional e tal eu vejo que, por exemplo, ele chega pra... pra... o pessoal de Formação Humana e entrega o material, e os demais professores né? Eu particularmente, sinto essa falta. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Dada sua resposta, foi indagado se nunca ocorreu de o orientador buscar conversas e trabalhar com o professor sobre o fazer de uma aula diferente usando o duplo foco, a Geografia e as competências, a História e as competências socioemocionais, e a resposta foi:

Não, não, nunca até o presente momento, um pouco mais de dois, um ano aqui que comecei, outubro de 2022 então tô pouco mais de um ano, um ano e meio né? Mas nunca o profissional chegou dizendo vamos aplicar, vamos trabalhar tal competência e pronto, porque eu consigo ver disto aí, é uma coisa bem ligeira nas formações, mas é algo bem ligeiro. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Considerando que a sua função é promover orientações, acompanhamento e formações que favoreçam efetivar o trabalho com as competências socioemocionais da escola, esse se trata de um serviço que está se dando de forma parcial, incompleta e fora da propositura do seu fazer escolar e da intencionalidade de impacto positivo na formação global dos educandos.

Ainda sobre o trabalho com os alunos em sala de aula, uma das professoras destaca o seguinte:

Indubitavelmente, eu converso muito com meus alunos, falo muito da importância desses orientadores, o papel que eles fazem, inclusive peço pra alguém, alguns que tiver algum problema, fico dando exemplos pra eles acompanharem e aqui no caso aqui a gente tem a Fernanda e eu encaminho alunos às vezes pra ela. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Essas conversas, se abertas para colocações dos alunos, para a ampla participação e com escuta ativa, são essenciais para que o ambiente escolar seja um espaço de acolhida, de pertença. Ou seja, um ambiente de participação ativa, para se colocar em suas ideias e opiniões, e, também, para influenciar na sua construção ao mesmo tempo em que é formado dentro dele.

Foi ainda questionado a respeito das formações e dos cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e pela Escola de Formação ESFAPEGE, juntamente à Secretaria Municipal de Educação, ou seja, se estes atendem às suas necessidades sobre como trabalhar com as competências socioemocionais. Os professores responderam o seguinte:

Quando eu participava da formação de História, tinha no finalzinho um, um tempo destinado às competências, mas era muito pouco, não ajudava muito e agora que eu tô na formação humana, não tem nenhum tipo de informação. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

O professor de Geografia colocou ainda que:

É eles falam de forma bem ligeira, né, é eles citam no final da formação, eles citam como se fosse assim, pô tô esquecendo vamos voltar aqui, aí começam a falar sobre a Competência Socioemocional. No final de Formação, quase ninguém tá prestando mais atenção, aí fica um pouco complicado, né, mas...(SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Com essa colocação, foi questionado se o professor achava esse tempo muito reduzido, tendo ele destacado o seguinte:

De mais. É um tempo muito reduzido, eu vejo como um tempo muito reduzido quase que não é tocado no assunto. Ele toca, mas é de forma bem ligeira. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Essa colocação confirma uma abordagem incorreta quanto à formação continuada e em serviços dos professores, pois, a parte que abordaria, formaria e orientaria sobre como proceder em sala de aula, é deixada para o final dos trabalhos, e o tempo é pequeno para discutir uma pauta tão ampla.

Assim é quando a gente fazíamos um curso online com o secretário de educação, a gente teve a oportunidade de conhecer com mais afinco esse processo, mas a formação mesmo, é fala mais de disciplina mesmo de como a gente deve agir com os alunos, mas assim nos termos mesmo das competências não. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Sim, principalmente sobre a questão do duplo foco, né que era totalmente, algo totalmente leigo a nós, que estamos entrando na rede, a gente não tinha conhecimento sobre isso, então ela traz todo um passo a passo que direciona muito o trabalho. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

Não, porque é muito por cima que é colocado aquela coisa, assim, ah você pode trabalhar isso, mas não é algo específico e eu acredito que era muito necessário né, trabalhar, justamente com essas competências socioemocional, porque nos ajuda até mesmo na nossa, no nosso dia a dia lecionar as nossas disciplinas né. (SIC) (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Bom, atender não atende, porque o espaço destinado à essas competências é tipo assim, nos quarenta e cinco minutos da formação, né tipo é... gente vocês vão trabalhar aqui por exemplo, uma... uma metodologia por estação de conhecimento, aqui vocês poderão trabalhar habilidades tais e habilidades né, x e y, então assim eu acho que se é para trabalhar essas habilidades, então vamos dar uma atenção maior né, essas habilidades possuem quais outras sub-habilidades né? Trabalhando a responsabilidade como, por exemplo, a amabilidade ou o empenho com o novo né, de que forma o professor, por exemplo de matemática poderia atender melhor né esse aluno e não apenas informar qual é a habilidade, porque o que acontece é isso é uma informação de habilidade socioemocional que você estaria trabalhando em sala de aula e não realmente capacitando, informando o estudante para que serviria ou para a contribuição daquela habilidade na sua vida. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM – INGRESSO NA REDE).

Para a formação dos professores em serviço, os diretores contam, de forma mais recorrente, segundo Garrido (2009), com o Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo (HTPC). No entanto, existem outras possibilidades que precisam ser destacadas, tais como:

[...] a utilização das tecnologias, recursos da Educação a Distância, com a indicação de material, de livros pedagógicos, de cursos, eventos e congressos, dentre outros. A gestão tem, portanto, à sua disposição, um conjunto de elementos para fazer emergir e realizar a formação do professor no contexto escolar. (Garrido, 2009, p. 36).

Entende-se, do que é destacado, que os gestores escolares precisam estar constantemente atentos às demandas escolares, mas, também, às potencialidades que se apresentam nos diversos contextos, para que, com isso, possam ajudar na promoção da formação continuada do serviço dos professores, não a deixando apenas a cargo dos coordenadores escolares.

Sobre essa perspectiva, foi questionado à diretora se as competências socioemocionais são bem direcionadas para a realidade dos alunos na escola e como acredita que poderiam ser adaptadas para melhor atender a essas necessidades. A resposta dada foi:

Assim, a gente acredita que sim né, porque a gente tem orientador educacional, eles participam de formações e baseado né, em evidências existentes dentro da escola, é os professores são orientados a trabalhar de acordo com essas necessidades dos alunos. (SIC). (DIRETORA).

O acreditar que é colocado abre espaço para múltiplas interpretações e intervenções, sendo que é preciso ter segurança quanto ao trabalho que é realizado, conhecendo como este é efetivado na escola, seus resultados, seus fazeres; se não por meio das vivências, por meio de instrumentais que favoreçam entender e relatar sobre o processo de ensino e aprendizado. Ao dizer que acredita, a gestão deixa transparecer insegurança e ignorância do que ocorre na escola quanto às competências socioemocionais. Morin (*apud* Petraglia, 1995, p. 68-69) afirma que:

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a micro física têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

Não é propósito deste trabalho dizer que não deve a escola levar em conta o que é currículo disciplinar e a especialização do conhecimento tão difundida na atualidade. Ao contrário, este possui um caráter acadêmico que é, como dito antes, utilizado a nível nacional. O problema é justamente a sua funcionalidade para além da sala de aula, ou a forma como os professores adaptam os conhecimentos do mundo de forma que sejam presentes no dia a dia dos estudantes.

Sobre a efetividade das competências socioemocionais sendo trabalhadas em sala de aula, foram dadas as seguintes respostas:

Faz sim, faz toda uma diferença, né quando ela é bem trabalhada, justamente, ela faz uma grande diferença, inclusive eu já trabalhei né, eu já estive muito próximo de orientador, né, em outro município e assim, eu fui muito bem é... eu vi muito né, tudo isso nessa questão da metodologia né, de... de ensino do socioemocional. (SIC) (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Sim. Com certeza viu, por isso a importância que o desde o início, quando for é como é que se diz, foram iniciadas aqui na escola, eu percebi a importância que estava faltando, esse outro vamos dizer assim, essa outra via nas escolas, nas escolas públicas para que os meninos desenvolvessem todo seu potencial né, humano, é cognitivo, tudo ele eles viviam a se desenvolver. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA / RELIGIÃO).

Sim, sim diretamente, eu acredito que sim né, baseado nas experiências que que eu já vivenciei na rede estadual. Se o aluno está bem consigo mesmo, ele vai conseguir produzir mais né, ele vai conseguir render mais né. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM – INGRESSO NA REDE).

Fica explícita a compreensão de que, mesmo apresentando tantas dificuldades de trabalho, percebendo em parte o desinteresse dos alunos e as problemáticas cotidianas, os professores destacam a importância desse trabalho e a contribuição das competências socioemocionais no contexto das escolas. Isso pode estar associado ao discurso que permeia a formação das potencialidades da metodologia ou, ainda, de uma autoavaliação dos professores, os quais, sabendo das boas possibilidades das competências socioemocionais, acreditam que os frutos não são colhidos por falhas na efetivação do programa.

Quando questionadas se, enquanto docentes, conseguem enxergar alguma crítica a essa pedagogia de ensino das competências socioemocionais, as profissionais destacam que:

Eu acho que é importante trabalhar, mas eu acho que é... a gente precisa de um norte, de uma motivação, de um norte de uma experiência mais palpável, a gente pode dizer assim, de aplicabilidade mesmo. (SIC). (PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA).

“Só se for positiva mesmo. Só se for positiva”. (SIC). (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Eu acho interessante essas competências né, apesar de não as conhecer profundamente, vendo assim de longe, eu acho interessante trabalhar esse tipo da formação do ser humano né. Eu acho válido, o problema que eu acho que faltam especificidade maior, uma, um ensino maior, uma formação maior do professor, né, eu acho que a informação, há, tem, existem cursos on-line, tudo bem, mas eu acho que aa... o contato presencial eu acho que ainda seria melhor e mais efetivo. (SIC). (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Ainda a gente ver ainda muita, é pessoas rígidas né, com o sistema, principalmente as pessoas que vem de uma formação mais antiga, que é mais aquela metodologia de... de... não saber mais do que o outro né, mas, a essa Juventude, esse, professores mais, do conhecimento mais jovial da

formação mais, é... é... recente, abarca isso com uma maior facilidade. (SIC). (ORIENTADORA EDUCACIONAL).

O questionário tá voltado para uma... a presença das habilidades em sala de aula, né. Pois é para estar em sala de aula tá muito sumida, né então, mas assim de forma é concreta né, criticar uma coisa que eu não vejo acontecendo, então é melhor eu me abster. (SIC). (PROFESSOR DE MATEMÁTICA RECÉM - INGRESSO NA REDE).

Não a crítica que se poderia ter é justamente a questão da... do não trabalhar, do não focar né, realmente nessa área do porque é necessário, e os nossos alunos eles necessitam, eles precisam, até mesmo nós professores nós precisamos dessas competências socioemocional, porque muitas vezes nós chegamos na sala de aula, a gente não sabe nem trabalhar com nossos alunos, porque não está muito bem e aí então, desconta nos alunos e aí é...aquilo que a gente ensina, aquilo que ele pode aprender melhor, ele não consegue. (SIC). (PROFESSORA VETERANA DE MATEMÁTICA).

Existe uma perspectiva de que é importante continuar realizando o trabalho com as competências socioemocionais na escola, favorecendo que as ações escolares ajudem na formação global dos educandos. Esse trabalho precisa direcionar os alunos para a liderança, para a mudança dos traços sociais menos efetivos e que geram desigualdade.

Quando questionada sobre se há uma aplicação homogênea dessas competências entre as escolas da rede de Sobral – que é uma das premissas da cidade, trabalhar em rede – e se existem diretrizes específicas que garantem essa uniformidade dentro da rede, a resposta da diretora foi:

É... De fato, a gente não sabe se existe essa homogeneidade dentro da rede né, porque assim, a formação dos orientadores, elas é uma formação única para todos os orientadores educacionais, que são eles que multiplicam né, esse trabalho dentro das escolas. Agora creio eu, que o trabalho é feito, mas de acordo com a necessidade de cada unidade de ensino. (SIC). (DIRETORA).

Essa falta de conhecimento é recorrente em situações de falta de diálogo entre as instituições, o que revela que não existe um trabalho em rede de forma plena, bem dialogada, com trocas de experiências e conversas abertas sobre as práticas, sucessos e desafios no que toca à educação socioemocional.

O primeiro sentido de organização e gestão da escola está ligado à ideia de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinados objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos. Essa atividade conjunta precisa ser estruturada, organizada e gerida. Ou seja, organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas (Libânio, 2015, p. 03).

Uma escola de modo geral trabalha com o intuito de promover uma gestão de qualidade, em que todos que fazem parte dela tem como objetivo manter o ambiente bem-organizado, pois quando acontece algo percebe-se que está bem administrada e bem gerida. Assim, tudo isso traz para os alunos um ensino de qualidade, ou seja, as crianças pensam, agem e aprendem com mais facilidade. O modo como é organizado o ambiente escolar faz com que o processo de ensino-aprendizagem, dentro das práticas educativas, influencie alunos e professores.

Em relação a esses desafios que se apresentam dentro da escola com a educação socioemocional, quanto aos professores implementarem as competências socioemocionais de forma mais eficaz nas salas de aulas, a resposta da diretora foi:

Assim na verdade eu acho que é o tempo né. Acredito que o tempo ele é um fator bem importante, porque existem muitas demandas né, e acaba que as competências, embora a orientadora Educacional ela repassando tudo sobre elas para os professores no geral da escola, apenas os professores das, é da Formação Humana é trabalham de forma mais efetiva, né de forma mais acirrada em relação essa questão das competências. (SIC). (DIRETORA).

É preciso otimizar o tempo empregado em sala de aula, e isso ocorre por meio de planejamentos bem-estruturados, com a participação efetiva do professor preparando as aulas e da coordenação pedagógica orientando e acompanhando o ensino. Nessa esteira, otimizar o tempo pedagógico é essencial para obter sucesso nos trabalhos.

Sendo assim podemos considerar que a escola é, como qualquer outra instituição social, uma semeadora de saberes e ideologias e o professor não é mais visto como um transmissor de conhecimento e sim como um gestor de conhecimento, alguém que dá a direção na aprendizagem e na relação da escola com esse aluno (Guimarães *et al*, 2014, p.06).

Diante disso, pode-se compreender que o ensino, a excelência de trabalho e a atuação da escola se tratam de uma missão da escola que deve ser perseguida no sentido de ampliar as perspectivas de mundo do educando, mas, que esta não deve ocorrer apenas na escola.

Observa-se o professor como o grande facilitador desse processo, mas, assim como a escola, não cabe apenas a ele o trabalho de semear o conhecimento. É necessário que todas as instâncias da sociedade trabalhem com a propositura de ajudar na formação social do educando, que todos os agentes sociais se empenhem em ajudar nessa formação, para que se tenha um futuro garantido.

Quando questionada quais os fatores internos e externos percebidos como comprometedores da aplicabilidade dessas competências na escola que a gestão poderia apontar, a diretora coloca:

Assim, na verdade na anterior eu já acabei falando um pouco com relação a questão da carga horária né, porque assim a carga horária, ela é muito restrita para se trabalhar com essas competências, tendo em vista que as demandas em relação essa questão mental mesmo, emocional dos meninos, ela é bem grande né, e aí assim, a carga horária ela acaba sendo sim aí um desafio né, a ser vencido pra que a gente possa trabalhar de forma mais efetiva, essa questão das competências socioemocionais. (SIC). (DIRETORA).

Todo esse contexto pode ser analisado dentro da perspectiva já evidenciada, portanto, segue-se com outro questionamento, que foi sobre quais as mudanças ou melhorias poderiam ser feitas para que as competências socioemocionais sejam mais eficazes e bem recebidas na escola, e a resposta dada foi:

Hum rum... Exatamente, a gente acredita que se tivesse um tempo maior e assim, a gente também tem que ser, é verdadeiro né, assim tem professores e professores, alguns eles não aceitam, não abraçam muito ainda a causa né, por ser algo novo, que querendo ou não, ainda é algo que é novo, tá ainda se estabilizando de fato, e aí alguns professores ainda, não sei se não acreditam né, mais que não demonstram muita vontade na aplicação disso, então eu acredito que tá faltando exatamente isso, é a questão de tempo, um tempo maior pra que outros disciplinas possam estar abordando as competências socioemocionais e que todo mundo da escola, realmente veja as competências como, algo importante para o desenvolvimento dos alunos né, como um todo, não só na questão cognitiva, mas como um todo. (SIC). (DIRETORA).

O contexto evidenciado pelos dados, ligados à análise, apontam que, caso esse trabalho continue desarticulado da proposta, alcançar melhores resultados será algo complexo e distante, inclusive com o que se liga aos objetivos sociais e emocionais de formação dos educandos. Isso se deve à falta de um trabalho em rede, à ausência de formação continuada, à falta de uma gestão escolar que ofereça a estrutura necessária para que o professor possa atuar, à ausência de uma coordenação escolar que oriente e acompanhe os trabalhos e à falta de planejamentos específicos que atendam às demandas da escola. Sem esses aspectos, torna-se complicado promover uma formação de qualidade e alcançar resultados mais eficazes.

5.2 Análise das perspectivas discentes da escola sobre a educação com as competências socioemocionais

Inicialmente, foi questionado aos estudantes da turma de 9º ano que participaram da pesquisa, por ocasião da entrevista, o que eles entendiam por competências socioemocionais, os quais responderam o seguinte:

Na minha opinião, é eu entendo que a questão socioemocionais tem a ver com as questões de emocional sabe, empatia, é questão de respeito. Essa é a minha verdade, foi o que eu aprendi em aulas que os professores me ensinaram. (SIC). (ESTUDANTE 1)²¹.

O que é destacado pela estudante está dentro da perspectiva mais geral, pouco aprofundada do que são as competências sociais e emocionais trabalhadas em sala de aula. Trata-se, geralmente, de uma resposta muito ligada à ideia geral que se dissemina nas escolas sobre essas competências e como elas ajudam, no cotidiano, nas relações sociais e no cuidado com as emoções (Patto, 2000).

De forma mais vaga e ampla, outras respostas dadas foram:

Eu entendo que é como eu vejo as coisas, como eu devo me abrir com o mundo e o que eu acho, minha opinião. (SIC). (ESTUDANTE 2).

“São as emoções, as qualidades e valores pessoais”. (SIC). (ESTUDANTE 3).

“Algo que faz as pessoas terem sentido de foco e poder aprender”. (SIC). (ESTUDANTE 5)²².

As respostas dadas são mais amplas e vagas e até mesmo fogem à proposta da educação socioemocional, que é preparar os discentes para a resiliência e força emocional ante contrariedades, problemáticas, situações de frustração, entre outras, como bem destaca Macedo (2018).

Nota-se, ainda na perspectiva do autor, que se trata de um modelo vazio, importado, em parte, por ter dado certo em um determinado contexto exterior ao Brasil,

²¹ Depoimento de estudante 01, concedido no dia 31 de outubro de 2024, na Escola netinha Castelo, sendo utilizado o aparelho celular como forma de gravação da entrevista. Ocorreu amplo esclarecimento sobre o uso das respostas na entrevista e dos cuidados éticos e morais.

²² Depoimento de estudante 05 concedido no dia 31 de outubro de 2024, na Escola netinha Castelo, sendo utilizado o aparelho celular como forma de gravação da entrevista. Ocorreu amplo esclarecimento sobre o uso das respostas na entrevista e dos cuidados éticos e morais.

se mostrando uma cópia de outros modelos educacionais já aplicados em países europeus ou norte americano (Macedo, 2018).

Outro estudante já dá uma resposta muito diretiva e fora do que se espera de alguém que, há mais de um ano, tem contato com a disciplina e seus ensinamentos. Ele respondeu o seguinte:

Eu não entendo muito, porque eu nunca fui muito bem ensinado sobre isso ou foi ensinado por um bom tempo. (SIC). (ESTUDANTE 4).

A resposta dada deixa espaço para o entendimento de que, em sala de aula, uns grupos mais dedicados e atenciosos ao que é trabalhado nos componentes curriculares de foco socioemocional recebem mais atenção e melhor direcionamento de ensino e para o aprendizado, ante os demais, que podem estar sendo, de certo modo, negligenciados dentro do processo educacional.

Essa situação deve ser analisada a partir da perspectiva de Laval (2019), que afirma: “Crianças diferentes, sejam “superdotadas”, sejam “díficeis”, precisam de métodos pedagógicos adaptados.” O que se observa, no entanto, é um contexto distinto, em que não há uma adaptação ou atenção adequada ao educando. Como o professor destacou, pode-se acreditar que essas crianças estão, de certa forma, excluídas ou pouco inseridas nesse processo.

Essas colocações do estudante deixam evidente prejuízos no projeto de educação socioemocional, uma vez que, como bem destaca Volpe dos Santos (2016), trata-se de um investimento em “capital humano”, visando a uma boa formação e que prepare o estudante para ter mais habilidades e competências, podendo, com elas, alcançar mais sucesso em suas vidas profissionais e financeiras.

Observam-se, por fim, dois pontos importantes: nas primeiras respostas, uma afirmativa de posicionamento quando a Estudante 1 diz que sua percepção é sua “verdade”, a Estudante 2 diz que é “minha opinião”, respostas que deixam evidentes traços de insegurança nas respostas dadas por ambas em relação ao assunto do que realmente são as competências e práticas escolares socioemocionais.

Quando os alunos foram questionados sobre se eles acreditam que essas aulas de competências socioemocionais que são realizadas pelos professores na escola ajudam a resolver conflitos ou a se comunicar melhor e os motivos de sua crença, os discentes responderam o seguinte:

Sim, porque acho que a questão das aulas, são uma coisa para ajudar a gente no dia a dia, o que a gente tem de relacionamento socioemocionais, aulas de muito mais sobre isso, tem a ver com ajudar a gente lá fora, lá do outro lado, através da escola. A escola ensina muito, os alunos aprenderem o lá fora. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Embora a estudante seja assertiva ao destacar o uso social dos saberes e conhecimentos socioemocionais, quando afirma que é um ensino que permanece “lá fora”, ou seja, fora da escola, essa frase ainda representa uma resposta distante do ideal. Além disso, há um erro ao afirmar que os relacionamentos são “socioemocionais”, pois, conforme Firmino (2017), as questões socioemocionais estão relacionadas ao campo do eu, do outro e do coletivo, e não simplesmente aos relacionamentos.

Outros estudantes deram como resposta que:

Sim, porque assim eu me entendo melhor e também entendo o que os outros pensam. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Sim, porque a professora traz assuntos que a gente passa no dia a dia. (SIC) (ESTUDANTE 3).

Sim, em certos momentos, porque algumas horas você vai ter o que... Você vai saber o que falar e como agir. (SIC). (ESTUDANTE 4).

Depende do quanto que a pessoa talvez não ligue para isso, mas depende da pessoa, podemos dizer que eu ligo, então vou usar isso também, pra mim (SIC). (ESTUDANTE 5).

Existem alguns pontos de divergência com a proposta, mas, geralmente, são percepções de como as competências socioemocionais podem colaborar para a melhor relação social, para as situações-problemas do cotidiano e para a necessidade de mobilizar saberes e competências emocionais e sociais para resolver os conflitos, tais como divergências de pensamentos, situações de estresse ou frustração do dia a dia, bem como falar com outros ou agir.

Essas percepções, por outro lado, revelam um contexto de preparação dos alunos para o mercado de trabalho e para a vida no mundo do trabalho, obedecendo, sabendo trabalhar sobre pressão, respondendo de forma submissa aos comandos dos que são seus padrões e outros contextos que revelam um preparo para a obediência e submissão. Disso, pode-se destacar o excerto:

Para configurar o perfil desse trabalhador, que pode atuar como um colaborador no processo de produção, e deve estar sempre pronto a competir por um “lugar ao sol” no mercado de trabalho, exige-se que tenha as características [...] que lhe dariam condições de melhor compreender, executar, interagir e externalizar os procedimentos e conhecimentos

necessários ao desenvolvimento de seu trabalho. (Xavier; Deitos, 2006, p. 136).

Seria, portanto, um momento de preparar os educandos para interagir em um mercado e mundo mais exigente, que requer do trabalhador respeito às hierarquias, submissão aos mais poderosos ou ainda, sendo tolerante ao estresse, aos cotidianos claustrofóbicos do mundo do trabalho, da indústria, do mercado e, com isso, a escola funciona como um preparo para esse contexto social adverso.

Foi questionado aos estudantes se essas competências socioemocionais fazem sentido para eles, quanto à presença do uso das mesmas no cotidiano fora da escola e se eles percebem que elas realmente ajudam em situações reais, e as respostas dadas foram:

Sim, ajudam, porque já tive situações que sim, teve a questão da empatia, teve a questão que eu tinha que respeitar, mas eu também tinha que ser respeitada, então sim ela ajuda fora da escola, é ajuda também no meu dia a dia. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Trata-se de uma percepção, que muitas vezes é mais impactada pelo contexto cultural que propriamente dito pela escola. Em situações cotidianas de respeito aos mais idosos numa fila, à forma de vestir, opinião de terceiros, entre outras, são mais impactadas pelo cotidiano, pelas leis e pelos valores sociais, do que propriamente dito pelos ensinamentos de sala de aula. Mas a percepção da estudante de postura amadurecida, e redirecionada pelos ensinamentos de sala de aula, são positivos ante a proposta da educação socioemocional.

Outras respostas por eles apresentadas foram:

Elas ajudam um pouco, só que às vezes, a vergonha ou aquela insegurança de dar opinião bate mais alto, aí fica difícil. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Algumas sim, quando a professora explica bem, é... é muito usado no dia a dia. (SIC). (ESTUDANTE 3).

Razoavelmente sim, porque você pode ter várias atitudes certas e boas, que você já aprendeu na escola. (SIC). (ESTUDANTE 4).

Eu penso que no dia a dia isso é algo bom, ajuda bastante nas situações do dia a dia, então ajuda. (SIC). (ESTUDANTE 5).

A falta de segurança para dar sua opinião revela pouca resiliência emocional, medo de ser julgada ou ainda, temor em se conduzir a uma situação de embate de ideias. As demais respostas foram vagas e não deixaram claro um bom entendimento

da presença de situações cotidianas do uso dos saberes que a escola trabalha no cotidiano na vida prática em sociedade.

Mas, com todo esse cenário, existe uma defesa da importância de abordar essas competências para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos educandos e seu uso social:

[...] a escola reconhece a importância dessa abordagem, entendendo que o desenvolvimento dos alunos é multidimensional e que o aprendizado envolve o domínio de competências 'não cognitivas', de natureza afetiva e comportamental [...]. (Santos; Primi, 2014, p. 11)

Não se quer negar a necessidade de a escola trabalhar ao máximo os aspectos da formação global dos educandos, mas, antes disso, o que se destaca são as vivências históricas que a escola vem atravessando nos últimos anos, com o esvaziamento dos currículos. Isso está evidente no ensino de saberes preventivos, ensinados pela escola e pelos professores para um uso eventual e de necessidade. Trabalhar as questões sociais e emocionais em situações hipotéticas ou mesmo para um futuro uso desta na vida em sociedade, no mundo do trabalho, nas relações sociais, ajuda a agravar esse quadro dialético.

Mais do que exemplos de possibilidades ou atividades teóricas, a escola precisa ser mais concreta, mais prática, contextual e embasada na vida cotidiana dos estudantes para alcançar sucesso nos seus trabalhos. Disso, pode-se destacar a seguinte reflexão:

A relevância de experiências concretas, em sua historicidade, dá-se no sentido de mostrar a centralidade de um trabalho político local de articulação cultural com a comunidade. Na perspectiva da valorização da diversidade de sujeitos e instituições educativas, torna-se central que sejam inseridos tanto a escola como seus atores no contexto político local, mostrando possibilidades de conexão das instituições educacionais com políticas ressignificadas a nível local e comunitário, em prol da emancipação e qualificação de grupos marginalizados (Ivenicki, 2019, p. 06).

Este trabalho é político na medida em que prepara para a emancipação, para a autonomia, para a luta de classes, para o conhecimento dos direitos e deveres sociais, entre outros aspectos que são práticas que formatam um contexto de exercício da cidadania. A escola que vem se desenhando é cada vez mais parecida com uma empresa, tem desempenhado um papel cada vez mais utilitarista para atender o mercado.

Outro questionamento feito foi sobre como os professores explicam essas competências e se os alunos estão satisfeitos com essa metodologia, e ainda, se os

alunos percebem se os professores estão preparados para ensinar sobre isso, e as respostas apresentadas foram:

Alguns sim e outros não, na minha opinião tem professores que nem ensinam direito essa questão de socioemocional, mas tem outros que pelo amor de Deus, são muito bom, as aulas deles, eles ensinam bastante sobre isso, e ajuda bastante. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Não se observa ao longo do estudo e no cotidiano da escola, um critério bem definido para a lotação dos professores que irão trabalhar com as competências socioemocionais. Isso é preocupante na medida em que pode gerar problemas de identificação com o conteúdo, qualidade das aulas, metodologias, inovação e outros aspectos que impactam no processo de ensino e na aprendizagem.

Isso pode significar uma falha do processo de formação continuada dos professores, colocados sempre como a base do trabalho, como o maior responsável maior pela construção da escola de tempo integral e força motriz da educação socioemocional das escolas.

Toda a ideia, tudo o que se pensa hoje como educação integral, como educação emocional, só pode ser efetivada se considerar a formação do professor. O professor é a chave, é a mola mestra. A graduação traz alguns pontos que são essenciais, mas a formação continuada, isso de retomar é mais essencial (CB2/EPB, 2016) (SCHORN, 2018, p. 127).

Outras respostas dadas foram as seguintes:

Eu acho que não, porque alguns já são com idade mais avançada, aí não entendem os pensamentos dos adolescentes de hoje em dia. (SIC). (ESTUDANTE 2).

A professora que explica sim, quando ela usa esses assuntos, ela explica bem". (SIC). (ESTUDANTE 3).

Sim, todos os professores estão bem qualificados, já que eles, o trabalho deles são esses, e eles estudaram para isso. (SIC). (ESTUDANTE 4).

Sim, alguns professores ensinam competências socioemocionais direito. (SIC). (ESTUDANTE 5).

A idade dos professores, colocada pelos estudantes, não pode ser considerada como fator dificultador ou diminuidor da qualidade das aulas. É a falta de formação continuada, material, planejamento, orientação pedagógica e outros aspectos ligados ao fazer cotidiano pedagógico que fazem a qualidade dos trabalhos cair, e, com isso, a sala de aula pode se tornar enfadonha ou a aula "chata". A empatia entre professores e alunos é essencial nesse processo, assim como a participação e a cooperação em sala de aula para o sucesso dos trabalhos.

Aos estudantes foi questionado sobre as aulas de competência socioemocionais, se eles percebiam as mesmas como interessantes e úteis, ou se achavam que elas eram repetitivas e distantes da realidade, e os mesmos responderam o seguinte:

Pra mim elas são muito ótimas, é são muito úteis pra ajudar os alunos, como agir nessas questões e não, não são repetitivas, não acho isso, acho que tem sim, tem que ter essa aula, tem que ensinar muito bem (SIC). (ESTUDANTE 1).

As aulas são colocadas pelos alunos como importantes e que precisam ser mantidas. Por um lado, isso é bom, na medida em que são uma oportunidade para diálogos, discussões, embates de ideias, estudos sociais, psicológicos, emocionais, entre outros, para que os alunos possam se conhecer, entender suas potencialidades e limites a serem trabalhados para uma formação que, efetivamente, os prepare para viver bem em sociedade.

Por outro lado, preocupa na medida em que é preciso ampliar as perspectivas de qualidade da aula. Os dados anteriores deixam evidente que não se tem uma aula adaptada ou direcionada para alcançar todos, inclusiva e participativa de todos os professores. Desse modo, é preciso investir em mais formação continuada e ampliar as possibilidades de alcance e sucesso dessas aulas.

Os demais participantes responderam que:

Eu acho muito repetitiva, às vezes a nossa professora a Tia, ela não sabe explicar direito, aí fica um pouco confusa assim. (SIC). (ESTUDANTE 2).

São bem interessantes, mas se tornam repetitivas, porque sempre é o texto e as perguntas. (SIC). (ESTUDANTE 3).

Elas se tornaram muito repetitivas, por conta que só entregam um TD para você fazer, e um texto sobre as questões e só, não conversam com os alunos e não fazem e não fazem nada a mais. (SIC). (ESTUDANTE 4).

Elas são úteis para alguns e não úteis para os outros, para mim elas são úteis". (SIC). (ESTUDANTE 5).

Essas colocações preocupam na medida em que se sabe que o ambiente de sala de aula exige preparo, planejamento, significação dos conteúdos e materiais trabalhados, para que os alunos possam aprender e usar os saberes em sociedade, para seu benefício e melhoria das condições da comunidade. É preciso fortalecer a formação continuada e favorecer a orientação e acompanhamento dos professores para que a qualidade do trabalho não caia.

Conquanto também é imprescindível o acompanhamento dos programas oferecidos e desenvolvidos no campo da educação socioemocional, atentando-se aos aspectos pertinentes à formação dos educadores e exigências que recaem sobre eles, aspectos relativos à rigidez de materiais oferecidos às escolas e relativos à ausência da abordagem sócio-histórica, que desvenda inúmeros componentes na constituição do indivíduo e da sociedade (Canetti; Parahyba, Santos, 2021. p. 18).

A responsabilidade pelo sucesso em sala de aula não pode recair apenas sobre o professor, especialmente quando a formação oferecida, como a voltada às competências socioemocionais, é insuficiente e ocorre de forma tardia, muitas vezes no final da formação docente. Ao invés de estimular uma reflexão crítica, essas iniciativas frequentemente reforçam um modelo mecanizado de práticas docentes, alinhado a uma lógica de controle de qualidade e busca por um “professor ideal”. Essa abordagem, característica de políticas neoliberais, transfere a responsabilidade para professores e alunos, ignorando as falhas estruturais, como a falta de investimento em formação continuada, materiais adequados e condições de trabalho. Embora planejamento e aulas bem estruturadas sejam importantes, é imprescindível reconhecer que o sucesso educativo depende de políticas públicas que priorizem efetivamente a educação como um direito, e não como um produto.

Quando foram questionados se sentem que essas competências socioemocionais são realmente valorizadas na escola deles ou se parece algo que os professores ensinam apenas porque é obrigatório, os estudantes participantes destacar que:

Sim acho, mas em questão de que os alunos muitos deles, não ligam para essa questão, e outros sim, ligam, mas que não é obrigatório, os professores ensinam porque não é obrigatório, eles ensinam porque sim, é uma matéria que eles gostam é uma coisa que a gente tem que ensinar, para os alunos, para os alunos entrar na cabeça deles e entender o que é realmente o que é o socioemocional. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Outras respostas obtidas na pesquisa foram:

Acho que é porque é obrigatório, mas alguns tentam dar o melhor. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Não acho que é valorizado, porque é usado em apenas uma aula, uma disciplina só. (SIC). (ESTUDANTE 3).

Apenas porque os professores são obrigatórios, por conta que alguns alunos não se interessam, mas mesmo assim os professores têm que estar lá ensinando, já que é obrigatório. (SIC). (ESTUDANTE 4).

Eu acho que alguns não importam com competência socioemocional, então acho melhor, se alguns professores tentarem puxar mais o pé, poder ensinar melhor. (SIC) (ESTUDANTE 5).

Em maioria os alunos deixam claro que percebem o conteúdo de educação socioemocional sendo trabalhados de forma despreziosa, improvisada ou por ser uma exigência curricular da cidade. É preciso ter cuidado com o esvaziamento do currículo. É preciso uma proposta segura, embasada historicamente de currículo, com significado e aplicação social, com base nas predisposições e necessidades sociais dos educandos. Sobre um currículo mais significativo, Young (2011) destaca:

O modelo tradicional trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes têm de acatar. Em contraste, embora o modelo que defendo também trate o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica. Também distingo o modelo que defendo do tradicional, pelos seus diferentes relacionamentos com os aprendizes e, portanto, suas diferentes implicações para a pedagogia e o que é feito por professores e alunos. À visão tradicional de Gove me referirei como um “currículo baseado em acatamento”, e a minha como um “currículo baseado em engajamento” (Young, 2011, p. 611).

O autor defende ainda que seja pensado em um currículo com base na realidade social do educando, não apenas em necessidades, carências ou dificuldades, mas, em possibilidades de formação para a transformação social e engajamento das pessoas da comunidade escolar em torno de um projeto de melhoria abrangente e para todos.

Na pesquisa, foi pedida a opinião dos alunos sobre se os professores também aplicam essas competências com eles no cotidiano escolar e nas atividades de sala de aula, se eles demonstram paciência, escuta ativa, empatia e outros aspectos trabalhados, e os mesmos disseram:

Sim, sim escutam a gente, entendem a gente, outros professores já não muito fazem isso, só apenas na minha opinião, passam, passam e pronto não tem aquele momento de pegar os alunos e escutar o que os alunos estão sentindo dentro deles, apenas passam e tudo mais. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Outras colocações dos participantes foram:

Alguns sim, outros não, já tem uns que não tem muita paciência, aí só dá logo a resposta e fica livre. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Geralmente sim, alguns de vez em quando, quando a sala tá muito barulhenta, talvez não mostre paciência, somente alguns. (SIC). (ESTUDANTE 5).

As demais respostas dos estudantes 3 e 4, foram apenas “sim” e por isso não serão analisadas.

Como já mencionado, é preciso que o professor tenha um entendimento teórico e prático dos conteúdos e saberes trabalhados em sala de aula. É preciso que ele tenha entendimento psicossocial para fazer o seu trabalho e ampliar possibilidade de sucesso do seu trabalho. Não se pode romantizar o sofrimento do professor em sala de aula. Nesse sentido, os autores Vladimir Safatle, Christian Dunker e Nelson da Silva Junior (2021), em seu livro “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico” nos fazem um alerta em relação ao problema, uma vez que este é bem mais complexo, e afeta a educação. Para eles é preciso vencer o neoliberalismo, uma vez que ele produz sofrimento psíquico na sociedade como um todo, por meio da sua concepção de ordem espontânea do mercado, colocando o professor como elemento que precisa conduzir e construir o fazer escolar.

Outro ponto sugerido por Gavras (2018) é que as habilidades socioemocionais sejam incentivadas não só entre os alunos, mas também entre os professores, que esses treinem entre si, num esforço pessoal e coletivo, e que pensem em materiais que possam ser criados interdisciplinarmente facilitando, assim, que os alunos associem os conceitos aprendidos nas diversas disciplinas e não apenas em disciplinas afins como Formação Cidadã e Projeto de Vida.

Quando questionados sobre perceberem alguma diferença entre as competências socioemocionais e o que normalmente aprende em outras matérias e se acham que deveria haver uma integração melhor entre as disciplinas e as competências, os participantes disseram:

É um pouco, porque tem a questão de tipo, tem matérias pra mim, minha opinião, que não tem a questão de colocar o socioemocional nelas, e acho que sim deveria ter isso de colocar o socioemocional, porque querendo ou não a gente vai precisar do socioemocional lá fora, fora da escola e pra ter uma vida boa a gente tem que entender muito sobre o socioemocional e eles tem matérias que eles não incluem isso. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Essa integração é vista como algo transdisciplinar e complementar ao trabalho educacional. Não se pode deixar de lado saberes essenciais para competir no mercado de trabalho, os estudos das ciências sociais e humanas para trabalhar saberes de educação socioemocional. É preciso valorizar e respeitar as competências e habilidades dos diferentes componentes curriculares, pois isso, é essencial para a formação global do educando.

Foi indagado aos estudantes se eles já sentiram que essas aulas de competências socioemocionais colocam muita responsabilidade nos alunos para lidar

com os problemas, em vez de focar no apoio da escola e dos professores, e os mesmos disseram que:

É sinceridade sim, um pouco, eu sei, porque pra mim em algumas aulas não todas, algumas aulas que tem, a questão do socioemocional, pra mim às vezes, são um gatilho, sabe tem essa questão de que a gente sente muito pesado e que a gente realmente precisa desse apoio dos professores, mas outros não, outras são aulas maravilhosas, me ajudam muito bem, não são gatilhos para mim. Os Professor também tem professores que são maravilhosos, que me escutam, que entendem o que eu passo e tudo mais. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Outros ainda responderam:

Coloca muita responsabilidade, eles deviam apoiar um pouco mais e entender. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Não, acho que ajuda muito, para quem presta atenção e entende ajuda muito o que os professores explicam. (SIC). (ESTUDANTE 3).

Não, porque nunca tive muitas aulas de socioemocional por conta de falta de professor e o foco em provas que eles botam mais peso em prova, do que socioemocional em si (ESTUDANTE 4).

Eu acho que os professores tão colocando muito apoio, tão ensinando, ensinando e acaba o aluno não aprendendo, a competência socioemocional. (SIC). (ESTUDANTE 5).

Os alunos de nono ano, pelas avaliações externas e pela carga de estudos que se aplica nas turmas avaliadas, terminam por sentir o peso dos trabalhos e das atividades cotidianas a que são expostos, e, com isso, acabam sendo mais responsabilizados e sobrecarregados ao longo do ano letivo. A avaliação escolar, seja ela de larga escala, do município, da escola, do professor ou mesmo a autoavaliação dos educandos, não deveria ser a medida última e a finalidade derradeira do processo educacional, como vem se estabelecendo na cidade de Sobral.

Parte da educação socioemocional que é trabalhada em sala de aula, já abre espaço para que os alunos se preparem, com maior resiliência, tolerância a estresse, flexibilidade emocional, aceitação de cobranças e sobrecargas, entre outras situações ante as avaliações externas e o trabalho pesado com as turmas avaliadas, que exigem preparo emocional.

O que se verifica de tal contexto é que os alunos estão sendo mecanizados dentro do processo na medida em que se observa a massificação mal planejada da educação, que aceita projetos e planos que sejam mais fáceis de executar e ajudem nas suas finalidades mais importantes, e avaliação ocupa um importante lugar, entre outros pontos que decorrem da carência dos recursos financeiros, da falta de

docentes com formação específica e vocação para a docência, da superlotação das salas, da falta de estrutura das instituições escolares entre tantos outros fatores (Laval, 2019).

Quando perguntados sobre quais mudanças poderiam melhorar o ensino dessas competências e o que eles achavam que faria com que essas aulas tivessem mais sentido e mais impacto para você, os alunos disseram que:

Acho que deveria ter a questão de sempre ter em todas as matérias, acho que pra mim, esse impacto seria muito bom, nas aulas e seria maravilhoso ver isso, ver a socioemocional em todas as aulas, porque pra mim tem matérias que eu não tenho a questão do socioemocional, como eu já falei e que faz ficar muito difícil para eu entender, então tipo foco, por exemplo, que era para ter em matemática, tem questões que eu não entendo e tem questões que eu pra mim não sinto que eu tenho essa questão socioemocional e sinto que o professor não dar essa aula muito bem. (SIC). (ESTUDANTE 1).

O professor saber entender o aluno, saber o que ele pode fazer, o aluno ser gentil, começar a ter foco e poder aprender melhor, senão ele pode acabar tendo uma desatenção, e o professor também tendo uma desatenção, e acabar perdendo a paciência. (SIC). (ESTUDANTE 5).

Existe nas palavras dos estudantes uma distorção do foco das competências socioemocionais, mas, em essência, o que fica claro é que se deseja que as aulas usem mais as competências para dinamizar o espaço de sala de aula e as atividades promovidas, gerando mais empatia entre professores e estudantes, e levando o professor a compreender melhor a diversidade de níveis de saber e velocidades de aprendizagens dos alunos, o que gera um ambiente de sala de aula mais acolhedor e com melhores condições de trabalho.

Outros estudantes destacam as seguintes respostas:

É os professores escutar um pouco dos alunos, as opiniões e tentar dar uma melhoria nas aulas. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Acho que se mudasse um pouco né, à dinâmica das aulas e se tivesse ela inclusa em outras matérias também, não só na de formação humana. (SIC). (ESTUDANTE 3).

Primeiramente ter as aulas e secundamente não os professores se interessar em procurar ajudar os alunos em vez de entregar um TD nu e cru e...e inclusive ouvir os alunos, as preocupações que ele tem e tentar ensinar eles como lidar nessas situações, em vez de entregar só situações que já ocorreram ou situações que podem ocorrer. (SIC). (ESTUDANTE 4).

O mais destacado é a questão de escutar opiniões, as falas dos alunos, deixando clara a necessidade de o ambiente educacional carecer de uma roupagem mais inclusiva e de escuta ativa, não nos aspectos da psicologia, de ouvir, processar

e orientar soluções ou tomadas de decisões, mas no sentido de dar espaço de fala, posicionamento, colocações sinceras das opiniões e perspectivas, tornando o ambiente de sala de aula mais acolhedor e político.

Não se trata de uma dinâmica de aulas sempre lúdicas, aulas shows ou atividades que sempre articulem muitos materiais e recursos pedagógicos, mas, aulas com finalidade, em que fique clara para os estudantes a aplicabilidade do que está sendo trabalhado em sala de aula na vida cotidiana (Azambuja, 1994).

O último questionamento feito pretendia saber se os alunos percebem que todos os professores integram as competências cognitivas e socioemocionais de maneira explícita em suas aulas, sendo que, em caso afirmativo, como eles sentem que o duplo foco e como essas competências se relacionam com o conteúdo. Sobre isso, os discentes responderam que:

Mais ou menos. Minha questão é que sim, os professores eram pra fazer essa questão de ajudar a gente e tudo mais, só que alguns não deixam tão explícito assim, apenas falam e só isso, tipo eles não ligam, apenas dão um entender que apenas estou passando isso e só. (SIC). (ESTUDANTE 1).

Sim, alguns professores ensinam também, aí é podemos dizer, português ela ensina o duplo foco, como competência socioemocional né, com competência socioemocional, é... ela ensina que é pra ter foco numa assertividade, foco na outra ao mesmo tempo, isso é sim, os dois cognitivos, iguais. (SIC) (ESTUDANTE 5).

Outras respostas apresentadas foram:

Não, às vezes eu nem percebo que tem o duplo foco. (SIC). (ESTUDANTE 2).

Na verdade não, como eu já falei ela só é usada em uma disciplina, que é na de formação humana, religião. (SIC). (ESTUDANTE 3).

Não, geralmente, como eu falei eles não têm tempo para ensinar os dois ao mesmo tempo, e só falam sobre a sua matéria, e só. (SIC). (ESTUDANTE 4).

Primeiramente, é importante apresentar o que seria uma atividade de duplo foco, exemplificando. Disso, pode-se destacar:

Por exemplo, uma aula de matemática pode promover competências como foco e persistência, enquanto uma atividade de pesquisa em história estimula a curiosidade para aprender. A articulação do desenvolvimento socioemocional aos objetivos de aprendizagem envolve sensibilização, autoavaliação, desenvolvimento, acompanhamento, autoavaliação final e registros cuidadosos. (Instituto Ayrton Senna, 2023, p. 01).

Desse modo, não se trata de um simples abandono de parte do conteúdo dos componentes curriculares para trabalhar competências e habilidades

socioemocionais, mas, antes disso, é focar em um trabalho com os saberes de um componente para também desenvolver essas competências e habilidades. No caso, os alunos não apresentam clareza do que é esse trabalho com atividades de duplo foco.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias neoliberais se naturalizam no discurso educacional por meio de uma linguagem sedutora, que apela para a inovação e o progresso, sem necessariamente questionar suas consequências mais amplas e sempre buscando se justificar pelas necessidades e carências sociais e individuais dos educandos. Por que não se discute, por exemplo, uma reforma estruturante para a Educação Infantil e o ensino fundamental com a mesma ênfase dada ao ensino médio? Justamente porque a Educação Básica é pensada como um todo e qualquer mudança em uma etapa impacta as demais. Como fica a área de Humanas diante dessa lógica? A redução curricular e a ênfase em competências produtivistas fragilizam um campo que historicamente problematiza a realidade.

Além disso, o que queremos ensinar? Quais são os conhecimentos que realmente importam para a formação crítica dos estudantes? A reforma proposta pela BNCC promete flexibilidade e escolha, bem como se diz efetivada com o propósito de construir uma maior igualdade no fazer escolar. E será mesmo viável mensurar conceitos socioemocionais de forma objetiva? A implementação dessas competências no ensino demonstra as dificuldades de uma abordagem padronizada para aspectos subjetivos e contextuais. No entanto, há nuances nesse cenário. O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), por exemplo, ao ser comparado com a BNCC e com documentos de outros estados, como São Paulo, revela-se relativamente mais aberto, valorizando o local e o regional. No entanto, até que ponto isso é suficiente? Qual o limite do professor nesse contexto? O que pode ser considerada uma iniciativa individual e o que evidencia uma política pública educacional ineficiente? Essas são questões fundamentais para compreender os impactos do neoliberalismo na educação e seus desdobramentos sobre o trabalho docente e a formação dos estudantes.

A pesquisa realizada sobre a implementação das Competências Socioemocionais no contexto educacional de Sobral, com foco na aplicação nas escolas e nas limitações observadas, oferece uma análise crítica e sociológica da realidade pedagógica contemporânea, especialmente quando se considera o viés do neoliberalismo. A partir da lente de autores como Foucault, podemos perceber como a introdução das competências socioemocionais, embora bem-intencionadas, muitas vezes esbarra em uma série de contradições e falhas estruturais. A implementação

parcial dessas competências nas escolas, concentrada em algumas áreas específicas e não distribuída de maneira igualitária entre todas as disciplinas, limita sua eficácia e impacto. A observação desse fenômeno revela a crescente dependência de métricas e avaliações padronizadas que podem minar a liberdade pedagógica e a autonomia dos educadores, temas recorrentes no pensamento foucaultiano.

Ao colocar as vivências com a educação socioemocional na Escola Netinha Castelo, da cidade de Sobral, o que fica evidente é um cenário em que, mesmo com todos os objetivos claros, formação continuada, materiais e uma infinidade de mecanismos que visam a garantir a qualidade dessa implementação, o que se tem é uma ação parcial, cuja eficácia está comprometida. Mesmo sendo colocada em prática na sala de aula por profissionais com formação e experiência, muito se perde em relação ao que se poderia tirar de proveito com as competências socioemocionais e mesmo com o tempo pedagógico, o qual poderia estar sendo empregado em um viés mais sociológico, filosófico, histórico, entre outros das ciências humanas e sociais.

Outro ponto crítico é a falta de formação continuada consistente para os professores. Embora haja iniciativas de capacitação, elas frequentemente ocorrem de forma fragmentada e superficial, especialmente no que se refere à integração das competências socioemocionais na prática cotidiana de todas as disciplinas.

A pesquisa constatou que muitas formações são oferecidas nas últimas etapas de formação docente, muitas vezes com enfoque exclusivo nas áreas cognitivas ou de base comum, negligenciando a dimensão socioemocional de forma integrada. A insuficiência de material de apoio consistente e a falta de devolutivas claras das avaliações socioemocionais (rubricas) também foram apontadas como desafios, o que prejudica o acompanhamento da evolução dos alunos.

Diante desses achados, sugere-se que futuras pesquisas explorem, de maneira mais profunda, o impacto do neoliberalismo na implementação de políticas educacionais em outras regiões do Brasil, ampliando a análise para o papel das avaliações padronizadas e do controle sobre os professores. Além disso, recomenda-se que as formações continuadas para os docentes sejam repensadas, com maior ênfase na integração das competências socioemocionais em todas as disciplinas. As formações devem ser mais direcionadas, com um currículo que aborde não apenas a teoria, mas também práticas pedagógicas adaptadas ao contexto local. Deve-se também investir na criação de material didático que ajude os professores a aplicarem

as competências de forma transversal, garantindo que a abordagem não se restrinja apenas a algumas áreas de conhecimento.

Outro aspecto crucial é a necessidade de um acompanhamento mais rigoroso das avaliações socioemocionais, com a devolução dessas rubricas para todos os professores e alunos, e não apenas para um grupo seletivo. Para que as competências socioemocionais sejam de fato aplicadas de maneira eficaz, é necessário um maior alinhamento entre discurso e prática, em que as políticas públicas e as ações pedagógicas convirjam para um objetivo comum de formação integral dos alunos, contemplando tanto as dimensões cognitivas quanto socioemocionais.

Ademais, este estudo evidenciou a relevância das competências socioemocionais no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, destacando tanto os benefícios quanto às limitações percebidas em sua aplicação prática. Os resultados indicaram que, embora a teoria dessas competências seja fulcral para o desenvolvimento pleno dos estudantes, a implementação no cotidiano escolar apresenta desafios significativos, especialmente em contextos pedagógicos restritos.

No estudo, um ponto comum das falas dos estudantes sobre as aulas de CSE dizem respeito a tentar melhorar as dinâmicas das aulas, as metodologias, as práticas, as atividades propostas, entre outros aspectos metodológicos e pedagógicos que envolvem a estrutura das aulas e são essenciais para captar e prender a atenção e o interesse dos alunos sobre o que se está sendo trabalhado.

Os discentes não demonstram clareza no entendimento do papel das competências socioemocionais no contexto de sala de aula, das atividades de duplo foco, o que não é exótico, pois tal percepção deve ser mais da parte do professor. No entanto, causa espanto que, mesmo trabalhados ao longo do ano, não entendam quando o professor busca que persistam mais, que sejam curiosos com uma resposta ou assunto, que tolerem mais a pressão das avaliações, entre outros aspectos que são trabalhados.

O que se verifica é que os estudantes participantes da pesquisa entendem a importância do que são as competências socioemocionais, compreendam a necessidade de usá-las no dia a dia, pois ajudam em situações práticas da vida em coletividade. Por outro lado, eles não demonstram conhecer bem o que elas são e como os professores as utilizam nas suas práticas de sala de aula.

É importante ressaltar que as críticas a essas competências são mais perceptíveis no ensino médio e superior, em que a análise crítica dos alunos e

professores é mais evidente. No entanto, no ensino fundamental, essa percepção crítica não é tão acentuada, o que pode representar um perigo tanto para alunos quanto para professores, já que a ideologia neoliberal por trás dessas competências pode ser naturalizada sem reflexão. Ressalta-se, contudo, que este estudo não recomenda a exclusão das competências socioemocionais do currículo escolar, mas propõe uma análise mais profunda e crítica sobre sua aplicação. Embora sejam essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos, a forma como vêm sendo trabalhadas está longe do ideal.

Diante dos desafios na aplicabilidade das Competências Socioemocionais, o ensino de Sociologia no ensino fundamental surgiria como uma ferramenta a mais para que alunos e professores desenvolvam uma compreensão mais crítica dessas competências, questionando sua inserção no contexto educacional neoliberal e ressignificando sua prática em sala de aula. Ao fomentar a reflexão sobre as relações sociais, a Sociologia, enquanto disciplina, permite que as CSE sejam trabalhadas de maneira menos instrumental e mais alinhadas às realidades dos estudantes.

Além disso, a lei municipal de 2017 oferece um respaldo normativo para a implementação de abordagens pedagógicas que integrem essa visão mais contextualizada, garantindo que as CSE não sejam apenas um conjunto de habilidades individuais, mas um elemento de formação cidadã. Assim, a articulação entre o ensino sociológico e a legislação municipal possibilita não apenas a superação dos entraves da aplicabilidade das CSE, mas também uma prática educativa mais crítica e emancipadora. É preciso, portanto, com urgência, que essa lei seja efetivamente implementada em Sobral, e em outros municípios, garantindo que a abordagem das CSE não se limite a um discurso vazio, desvinculado das reais necessidades dos estudantes.

Por fim, este trabalho propõe uma reflexão mais ampla sobre a relação entre as políticas públicas educacionais e a formação integral dos alunos, com o objetivo de alcançar um equilíbrio entre as demandas pedagógicas e a realidade escolar. A implementação das competências socioemocionais deve ser examinada com atenção, de modo a garantir que suas intenções teóricas se traduzam em práticas transformadoras, e não em instrumentos que reforcem desigualdades ou reduzam a autonomia dos educandos.

REFERÊNCIAS

ANGLO - Sistema Anglo de Ensino. **Rumo à BNCC: Rubricas de avaliação.** [S. l.]: Anglo, 2018. Disponível em: <http://anglosolucaoeducacional.com.br/wp-content/uploads/2018/12/Ebook-5-Avaliac%CC%A7a%CC%83o-por-Rubricas.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

AZAMBUJA, Darcy. **Teoria geral do Estado.** São Paulo: Globo, 1998.

BARRETTO, Vicente. Educação e violência: reflexões preliminares. **Revista Brasileira de Filosofia**, v. 40, n. 165, p. 63-70, jan./mar. 1992.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais.** Porto Alegre: Globo, 1973.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico].** 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Ciências Humanas. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRAVO, María Inês Souza Bravo; ANDREAZZI Maria de Fátima Siliansky de. Política de saúde e a formação dos trabalhadores no sistema único de saúde. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.19, n. 2, p. 421-436, ago./dez. 2019.

BULHÕES, L. F. S. S. **Crítica ao conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas.** 2016. 216f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio/ago. 2021.

CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A. L.; MAIO, R. Uma escola sem partido: discursividade, currículos e movimentos sociais. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 37, n. 2, p. 193-210, jul./dez. 2016.

DEMO, Pedro. **Política social e cidadania**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NETINHA CASTELO. Projeto Político-Pedagógico. Documento obtido junto à Secretaria da Escola. 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10esfJ6Fqv63BebXvdPgoCmcqUGL28bpY/view?usp=sharing>. Acesso em: 31 out. 2024.

FELIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos Silva; COSTA, Áurea de Carvalho Costa. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANGELLA, R. C. P; MENDES, J. C. B. “O que é o bom resultado?” Indagando o sentido da avaliação e suas articulações curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 296-315, abr./jun., 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2009, p. 09-15.

GAVRAS, Douglas. **Competências socioemocionais de A a Z**: glossário para usar na sala de aula. São Paulo: Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12178/competencias-socioemocionais-de-a-a-z>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. de George Spencer; Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

IVENICKI, Ana. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 1-8, jan./mar. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2015.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface (Porto Nacional)**, [S. l.], n. 05, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 107.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Uma experiência de alfabetização com repetentes**. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, p. 629-648, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de Oliveira,

PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARÃES, M. C. M. O Papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**. [S. l.], n. 1. p. 95-103, 2013.

PATTO, M. H. S. Mutações do cativo. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. São Paulo: USP, 2000. p. 157-186.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competencias desde la escuela**. Santiago: Ediciones Noreste, 2006.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**; v. 0, n. 63, p. 179-201, 2004.

PRADO, Braian; MATOS, Elisiane; MOREIRA, Érika; ROSA, Hortência; MATOS, Macielle. Os conceitos de saber, poder e discurso ideológico analisados segundo a teoria de Michel Foucault. **Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**. [S. l.], n. 4, mar./maio 2011.

SAFATLE, Vladimir; DUNKER, Christian; SILVA JÚNIOR, Nelson da. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SANTOS, L. L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e166063, 2017.

SANTOS, D.; PRIMI R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Educação para o Século XXI**. [S. l.], 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf> Acesso: 13 out. 2024.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez, 2016.

SCHMITTER, Philippe C. **Portugal: do autoritarismo à democracia**. São Paulo: Imprensa de Ciências Sociais, 1999.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

SCHORN, Solange Castro. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos**: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional. 2018. 177 f. Tese

(Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora.** 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; DAINEZ, Débora. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

TÔRRES, Fabrícia Arantes. O impacto das habilidades socioemocionais no aprendizado e ao longo da vida. **Revista Científica BSSP**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://app.periodikos.com.br/jornal/rcbssp/article/6204635fa953955b8b5876f4>. Acesso em: 16 mar. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 23, n.1, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003. Acesso em: 15 jan. 2024.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

XAVIER, Maria Elizabete S. P.; DEITOS, Roberto A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R.A.; RODRIGUES, Rosa M. (org.). **Estado desenvolvimento, democracia e políticas sociais.** Cascavel: EDUUNIOESTE, 2006.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE FORMAÇÃO HUMANA

21/04/2024

• **Entrevista aos Professores, orientadores do nono ano sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais.**

• **Entrevistador: Qual é a sua área de formação?**

❖ **Entrevistada:** É sou Historiadora.

• **Entrevistador: Qual é a sua área de atuação?**

❖ **Entrevistada:** Atualmente, eu estou atuando em Formação Humana. (S/C).

• **Entrevistador: Há quantos anos, você leciona ou está em contato com a área da Educação?**

❖ **Entrevistada:** leciono desde os meus 18, contabilizar aqui, mais de dez anos, atualmente estou com 38, vinte anos né? (S/C).

• **Entrevistador: Você conhece bem as competências socioemocionais propostas pela BNCC e o Instituto Ayrton Senna?**

❖ **Entrevistada:** É Posso dizer que não conheço bem, mas conheço superficialmente, o que foi repassado para a gente nas formações da própria escola. (S/C).

• **Entrevistador: Certo. Antes de Sobral, você já tinha tido algum contato com as competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Não, nunca. (S/C).

• **Entrevistador: Você conhece, acha fácil trabalhar com a metodologia do duplo foco que é proposto pelas competências?**

❖ **Entrevistada:** Quando eu estava lecionando história, a gente trabalhava a questão do duplo foco, assim fácil, fácil não é, porque é uma outra visão que a gente tem que fazer. Tem que focar, em duas coisas né, já tá dizendo duplo foco, mas é uma coisa que dá para fazer, dá para puxar as competências socioemocionais dentro do conteúdo. (S/C).

• **Entrevistador: Ok. Você se sente preparada para ensinar sobre as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Não.

❖ **Entrevistador: Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as competências?**

❖ **Entrevistada:** *Às vezes depende do que a gente vai colocando para eles, quando faz sentido em alguma realidade da vida dele sim, então, por isso que depende do contexto. (SIC).*

• **Entrevistador:** **Você acha que os alunos entendem o porquê de se trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula?**

❖ **Entrevistada:** Não, eu acho que eles não entendem, por mais que a gente explique qual a importância, porque a gente está trabalhando, isso para fortalecer, mas eu acho que eles não compreendem a importância disso não. (SIC).

• **Entrevistador:** **Você acha que as competências socioemocionais ajudam efetivamente nas competências cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas?**

❖ **Entrevistada:** *Não, risos, não acho. (SIC).*

• **Entrevistador:** **As avaliações que são chamadas de rubricas, aplicadas pelas competências socioemocionais fazem sentido para você?**

❖ **Entrevistada:** Eu não tive contato direto com essas rubricas, mas pelo que eu já vi superficialmente, eu acho que são perguntas que não fazem muito sentido, principalmente porque a gente trabalha em sala de aula, não tem muita ligação. (SIC).

• **Entrevistador:** **Certo. Você tem ou já teve um retorno do resultado dessas avaliações (rubricas). Alguém já trouxe e mostrou o resultado delas?**

Entrevistada: Não.

• **Entrevistador:** **O fato das escolas de Sobral terem um orientador Educacional, você acha que faz a diferença na efetividade das competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Não, assim, eles ajudam com material, mas eu... assim, na minha opinião né, que eles poderiam ajudar mais com informação mesmo, formando o Professor, falta muito, como é uma coisa nova. (SIC).

• **Entrevistador:** **Hum rum. As formações, os cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e a Escola de Formação ESFAPEGE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação atendem às suas necessidades sobre como trabalhar com as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Quando eu participava da formação de História, tinha no finalzinho um, um tempo destinado às competências, mas era muito pouco, não ajudava muito e agora que eu tô na formação humana, não tem nenhum tipo de informação. (SIC).

• **Entrevistador:** Você enquanto professora consegue enxergar alguma crítica, a essa Pedagogia de ensino das Competências Socioemocionais?

❖ **Entrevistada:** Eu acho que é importante trabalhar, mas eu acho que é... a gente precisa de um Norte, de uma motivação, de um Norte de uma experiência mais palpável, a gente pode dizer assim, de aplicabilidade mesmo. (S/C).

Entrevistador: Muito obrigado pela sua contribuição, valeu.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA 26/04/2024

Bom dia, hoje são 26/04/2024, estamos aqui fazendo uma entrevista aos professores, orientadores do nono ano sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais, estou aqui com o professor de Geografia.

● **Entrevistador: Qual sua área de formação?**

❖ **Entrevistado:** Minha área de formação é História, licenciatura, tenho especializações, né, especialização em Metodologia do ensino de História e da Geografia, além de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Qual sua área de atuação?**

❖ **Entrevistado:** Atualmente, eu estou atuando como professor de geografia e também, lecionando como professor de História. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Há quantos anos você seleciona ou está em contato com a área da Educação?**

❖ **Entrevistado:** Com a área da educação eu estou em contato desde 2016, mas lecionando em si, eu estou apenas desde outubro de 2022 em diante, é melhor dizendo 2023 né, o ano 2023 até o atual mês abril. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Ok. Você conhece bem essa competência social e propostas pela BNCC e o Instituto Ayrton Senna?**

❖ **Entrevistado:** Pra ser sincero não, não conheço de uma forma aprofundada, apenas ouço falar, mas não de uma forma aprofundada. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Antes de Sobral você já tinha tido algum contato com as Competências Socioemocionais em outro município?**

❖ **Entrevistado:** O contato sobre Competência Socioemocional eu tô sabendo agora, no ano 2020 quando eu entrei na rede, em 2023. *(SIC)*

● **Entrevistador: Você conhece e acha fácil trabalhar com a metodologia do Duplo Foco?**

❖ **Entrevistado:** Bem pelo fato de não conhecer fica complicado como é que a gente vai trabalhar aquilo que não se conhece né, então eu acho que não tenho propriedade para poder falar sobre isso. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Você se sente preparado para ensinar as Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Como eu falei né, até pelo uma falha minha, não conhecer as Competências Socioemocionais, ela vai impedir e muito é... como é que eu vou trabalhar, como vou trabalhar aquilo que eu não conheço, não domino. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Sim, sim eu vejo muito, que as outras áreas, como Formação Humana, elas trabalham de forma mais específica, e creio que por tratar de uma maneira mais extra, digamos assim, um currículo convencional, eles acabam absorvendo conhecimento, e sim acho que creio que valoriza né. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha que os alunos entendem o porquê de se trabalhar com as Competências Socioemocionais em sala de aula?**

❖ **Entrevistado:** Bem creio eu, que os estudantes, eles compreendem sim né, mas é sempre necessário o Professor dar aquela reforçada, porque o que realmente é o sentido que eles estão sendo ensinados né? Lecionando aquele tipo de conteúdo. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha que as Competências Socioemocionais ajudam efetivamente nas Competências Cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas?**

❖ **Entrevistado:** Sim, sim, ajudam sim é apesar de não ter conhecido profundamente, mas aquela ideia de autogestão e tal, né dar o aluno, ele ter um certo protagonismo, mas como eu falei, não tenho propriedade para falar de uma forma mais intensa, porque não conheço, particularmente não conheço, não aplico talvez se aplico seja de forma indireta, mas eu acho que nem isso, mas eu creio que sim auxiliam os alunos. (SIC).

• **Entrevistador: Professor as avaliações que são chamadas de rubricas, aplicadas pelas Competências Socioemocionais fazem sentido para você?**

❖ **Entrevistado:** Sim, sim, sim eu creio que nessas avaliações é, a gente já consegue extrair do estudante aquilo que ele compreende como o que foi trabalhado na Competência Socioemocional. (SIC).

• **Entrevistador: Você tem ou já teve algum retorno do resultado dessas avaliações (rubricas)?**

❖ **Entrevistado:** É fica até meio suspeito de falar, apesar de não, é uma questão de olhar de fora para dentro digamos assim, né apesar de não trabalhar com esse tipo de metodologia de avaliação né, a gente vendo os outros professores de outras áreas

que trabalham, especial Formação Humana, a gente acaba vendo que eles têm uma certa mentalidade, então acaba criando a mentalidade né com a Competência Socioemocional aplicado por eles. Então acho que sim, creio eu que sim... que tem esse resultado. (S/C).

• **Entrevistador: Você já teve algum retorno, já olhou, comparou os resultados?**

❖ **Entrevistado:** Não, não, não cheguei a comparar e olhar resultado de avaliação é mais aquela questão do “achismo”. (S/C).

• **Entrevistador: O fato das escolas de Sobral terem um orientador educacional. Você acha que faz diferença na efetividade das Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** É... faz né, mas assim, por exemplo, eu que sou de outra área, o orientador não chegou a me comunicar, a falar, ensinar sobre, não cheguei a ver no plano de aula. É um fato, há vamos trabalhar a competência socioemocional e tal eu vejo que, por exemplo, ele chega pra pra o pessoal de Formação Humana e entrega o material, e os demais professores né? Eu particularmente, sinto essa falta. (S/C)

• **Entrevistador: Então nunca ocorreu de o orientador chegar para você falar Professor vamos fazer uma aula diferente usando o duplo foco, a geografia e as competências, a história geografia e as Competências?**

❖ **Entrevistado:** Não, não, nunca até o presente momento, um pouco mais de dois um ano aqui que comecei, outubro de 2022 então tô pouco mais de um ano, um ano e meio né? Mas nunca o profissional chegou dizendo vamos aplicar, vamos trabalhar tal competência e pronto, porque eu consigo ver disto aí, é uma coisa bem ligeira nas formações, mas é algo bem ligeiro. (S/C).

• **Entrevistador: Você até adiantou um assunto aqui que a gente ia tocar que é as formações e os cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e a Escola de Formação - ESFAPEGE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, elas atendem suas necessidades sobre como trabalhar com as Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** É eles falam de forma bem ligeira, né, é eles citam no final da formação, eles citam como se fosse assim, pô tô esquecendo vamos voltar aqui, ai começam a falar sobre a Competência Socioemocional. No final de Formação, quase ninguém tá prestando mais atenção, aí fica um pouco complicado, né, mas... (S/C).

● **Entrevistador: Você, você acha que é um tempo muito reduzido?**

❖ **Entrevistado:** De mais é um tempo muito reduzido, eu vejo como um tempo muito reduzido quase que não é tocado no assunto. Ele toca, mas é de forma bem ligeira. (S/C).

● **Entrevistador: Você enquanto professor consegue enxergar alguma crítica, a essa pedagogia de ensino das Competências Socioemocionais, você acha que é só coisas positivas, tem alguma coisa negativa?**

Entrevistado: Eu acho interessante essas competências né, apesar de não conhecê-las profundamente, vendo assim de longe, eu acho interessante trabalhar esse tipo da formação do ser humano né. Eu acho válido, o problema que eu acho que faltam especificidade maior, uma, um ensino maior, uma formação maior do professor, né, eu acho que a informação, há, tem, existem cursos on-line, tudo bem, mas eu acho que aa... o contato presencial eu acho que ainda seria melhor e mais efetivo. (S/C).

❖ **Entrevistador: Então eu gostaria de agradecer aqui o professor, a gente encerra aqui a nossa entrevista, obrigado.**

APÊNDICE C – ENTREVISTA A PROFESSORA VETERANA DE PORTUGUÊS

21/04/2024

• Estamos aqui começando uma entrevista aos professores orientadores do nono ano sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais.

• Entrevistador: Estou aqui com a professora de português do ensino fundamental. Qual é a sua área de formação?

❖ Entrevistada: É Letras, letras plenas. (SIC).

• Entrevistador: Qual é a sua área de atuação?

❖ Entrevistada: De Português.

• Entrevistador: Ok. Quais as turmas que você leciona?

❖ Entrevistada: 9º ano.

• Entrevistador: Beleza. É há quantos anos você leciona ou está em contato com essa área do Português na educação?

❖ Entrevistada: Uns 20 anos.

• Entrevistador: Você conhece bem as competências socioemocionais propostas pela BNCC e o Instituto Ayrton Senna?

❖ Entrevistada: Conheço, porque já tive curiosidade e estou a parte da situação. (SIC).

• Entrevistador: Antes de Sobral, você já tinha tido algum contato com as competências socioemocionais?

❖ Entrevistada: Não, de jeito nenhum. (SIC).

• Entrevistador: Você conhece acha fácil trabalhar com a metodologia do duplo Foco?

❖ Entrevistada: Olha assim no nosso dia a dia, na nossa vivência em sala de aula, a gente já aplica porque a gente conhece algumas coisas, mas, mas somente isso não. (SIC).

• Entrevistador: Você se sente preparada para ensinar as competências socioemocionais?

❖ Entrevistada: Sim, se fosse o caso, com certeza. (SIC).

• Entrevistador: Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as competências socioemocionais?

❖ **Entrevistada:** É pelo que eu vejo as minhas colegas, que tem algumas que aplicam realmente, são dedicadas a isso, eu vejo da importância que é isso aí em sala de aula e eu acredito que sim, alguns alunos aprenderam muita coisa em cima disso. (S/C).

• **Entrevistador: No Português você já teve a oportunidade de trabalhar com elas?**

❖ **Entrevistada:** É como eu falei, na minha, na minha prática do dia a dia, já fico usando essas competências socioemocionais fazendo uma ligação dos textos que a gente usa né, ler com eles. (S/C).

• **Entrevistador: Você acha que os alunos entendem o porquê de se trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula?**

❖ **Entrevistada:** Sim, acredito, inclusive acho até que eles melhoram a disciplina, e o respeito aos demais colegas. (S/C).

❖ **Entrevistador: Você acha que as Competências socioemocionais ajudam efetivamente nas competências cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas?**

❖ **Entrevistado:** Sim, na medida que eles vão melhorando a disciplina, eles vão aprendendo mais com certeza. (S/C).

• **Entrevistador: As avaliações que são rubricas aplicadas pelas competências socioemocionais fazem sentido para você?**

❖ **Entrevistada:** Pra mim, em si não, mas para os alunos com certeza devem fazer. (S/C).

• **Entrevistador: Você tem ou já teve um retorno do resultado dessas avaliações, rubricas?**

❖ **Entrevistada:** Não, não só os professores que realmente que fazem. (S/C).

• **Entrevistador: O fato das escolas de Sobral terem um orientador Educacional. Você acha que faz diferença na efetividade das competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Indubitavelmente, eu converso muito com meus alunos, falo muito da importância desses orientadores, o papel que eles fazem, inclusive peço pra alguém, alguns que tiver algum problema, fico dando exemplos pra eles acompanharem e aqui no caso aqui a gente tem a ... e eu encaminho alunos às vezes pra ela. (S/C).

• **Entrevistador: As formações e os cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e a Escola de Formação - ESFAPEGE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação atendem suas necessidades sobre como trabalhar com as Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Assim é quando a gente fazíamos um curso online com o secretário de educação, a gente teve a oportunidade de conhecer com mais afinco esse processo, mas a formação mesmo, é fala mais de disciplina mesmo de como a gente deve agir com os alunos, mas assim nos termos mesmo das competências não. (SIC).

• **Entrevistador: Você enquanto professora consegue enxergar alguma crítica, a essa Pedagogia de ensino das Competências Socioemocionais? Você acha que tem alguma crítica sobre elas?**

❖ **Entrevistada:** Só se for positivas mesmo. Só se for positiva. (SIC).

• **Entrevistador: Só se for positiva. ok, obrigado encerramos aqui a nossa entrevista.**

APÊNDICE D – ENTREVISTA AO PROFESSOR DE MATEMÁTICA – RECÉM INGRESSO NA REDE 19/04/2024

- Entrevista ao professor de Matemática recém ingresso da rede.
- Entrevistador: Bom dia, estamos aqui aplicando uma entrevista aos professores, orientadores é do 9º ano sobre a aplicabilidade das Competências Socioemocionais na rede de Sobral, estou aqui com o professor de matemática vou fazer esse questionariozinho a ele, é qual sua área de formação?
 - ❖ Entrevistado: Sou licenciado em Matemática e pós graduado em Ensino da Matemática.
- Entrevistador: Qual sua área de atuação?
 - ❖ Entrevistado: É Matemática.
- Entrevistador: Há quantos anos leciona ou está em contato com essa área da educação?
 - ❖ Entrevistado: Há cinco anos.
- Entrevistador: Você conhece bem as Competências Socioemocionais propostas pela BNCC e o Instituto Ayrton Senna?
 - ❖ Entrevistado: Sim, conheço.
- Entrevistador: Antes de Sobral você já tinha tido algum contato com as Competências Socioemocionais?
 - ❖ Entrevistado: Sim, na rede estadual.
- Entrevistador: Você conhece e acha fácil trabalhar com a metodologia do duplo foco?
 - ❖ Entrevistado: Não, não acho fácil porque aí eu tenho que ter é receber capacitações e formações né, direcionadas ao trabalho do duplo foco, uma vez que esse trabalho já é feito há muito tempo né, mas hoje com novas exigências, hoje com o Norte até da BNCC mesmo né, onde deixa muito a desejar essa presença, essa exigência do trabalho do duplo foco em sala de aula, mas as condições de formação do professor são escassas. (S/C).
- Entrevistador: Você se sente preparado para ensinar com as Competências Socioemocionais?
 - ❖ Entrevistado: Bom embora, eu tenha feito um curso superficialmente na plataforma né do Instituto Ayrton Senna, condição essa pra exercer é... a função de

diretor de turma na rede estadual, eu não, nunca me senti nem no período do curso e nem me sinto apto, porque eu não tive após isso outro momento, mesmo dando matemática, lecionando matemática, outro momento destinado, trabalhar direcionadamente às Competências. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Bom, os alunos de certa forma, de forma indireta eles já trabalham essas competências socioemocionais, agora eu acredito que no currículo da própria sala de aula ...é os alunos deveriam é... possuir alguma grade curricular ou um componente curricular voltado para o trabalho direto das competências socioemocionais e não apenas uma exigência, como por exemplo, a pergunta anterior o duplo foco né, então pra ele é...é... achar que é importante, ele tem que ver sentido, e onde é que tá na sala de aula, onde é que tá, hoje na nossa realidade, onde é que tem esse espaço? Se tiver eu desconheço. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha assim que deveria ser separado ou em... ou realmente todas as disciplinas deveriam trabalhar com as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Não, eu sou de acordo que todas as disciplinas né, é... elas adotassem estratégias e habilidades voltadas para as competências socioemocionais, porém eu defendo sim que, que uma disciplina juntamente com o projeto de vida, é... seja, tivesse um norte né, que adotasse momentos ou, ou... ou aulas com... com temas focados nessas habilidades. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha que as Competências Socioemocionais ajudam efetivamente nas Competências Cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas?**

❖ **Entrevistado:** Sim, sim diretamente, eu acredito que sim né, baseado nas experiências que eu já vivenciei na rede estadual. Se o aluno está bem consigo mesmo, ele vai conseguir produzir mais né, ele vai conseguir render mais né. (SIC).

• **Entrevistador: Você acha que os alunos entendem o porquê de se trabalhar com as Competências Socioemocionais na sala de aula?**

❖ **Entrevistado:** Não, eu a... eu acredito que eles não tenham essa, essa maturidade né, eu já vivenciei cenas de tipo eles dizer assim, isso é uma besteira né, pra quê trabalhar isso, isso vai me ajudar em quê? E de certa forma você observa que... uma exigência, porém não, tem uma assim uma assistência, digamos assim né. (SIC).

• **Entrevistador: Beleza! As avaliações (rubricas) aplicadas pelas competências socioemocionais fazem sentido para você?**

❖ **Entrevistado:** Não, nenhum, porque eu vejo mais como um instrumental burocrático, que eles respondem da forma que bem querem né, e aí burlam o resultado. Estou falando isso, porque já fui diretor de turma e já acompanhei isso, embora você faça todo o direcionamento, mas eu não, não via sentido, eu só via mais uma questão mesmo burocrática de fazer, e assim de atender os requisitos do projeto, enfim, mas importante? Eu num... Importante em quê né, não sei. (S/C).

• **Entrevistador: Você tem ou já teve um retorno do resultado dessas avaliações (rubricas)?**

❖ **Entrevistado:** Não, nenhum feedback, pra quê ou... pra quê nada, nada, nada. (S/C).

• **Entrevistador: O fato das escolas de Sobral ter um orientador educacional que é diferente né, no município nós temos esse orientador, no Estado eu acredito que a gente ainda não tenha. Você acha que faz a diferença na efetividade das Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Bom, eu sou recém chegado na rede, mas assim eu acredito que a presença desse profissional, se ele está na escola é pra somar, pra colaborar né, então o que se espera, eu vou responder né, nessa vertente, o que se espera é que realmente contribua, que haja uma contribuição, se não tiver havendo, então é momento de sentar e refletir né, de que forma poderia contribuir mais, dentro dessa realidade, no município. (S/C).

• **Entrevistador: As formações e os cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e a Escola de For, mação ESFAPEGE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação atendem as suas necessidades sobre como trabalhar com as Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Bom, atender não atende, porque o espaço destinado à essas competências é tipo assim, nos quarenta e cinco minutos da formação, né tipo é... gente vocês vão trabalhar aqui por exemplo, uma... uma metodologia por estação de conhecimento, aqui vocês poderão trabalhar habilidades tais e habilidades né, x e y, então assim eu acho que se é para trabalhar essas habilidades, então vamos dar uma atenção maior né, essas habilidades possuem quais outras subhabilidades né? Trabalhando a responsabilidade como, por exemplo, a amabilidade ou o empenho com o novo né, de que forma o professor, por exemplo de matemática poderia atender

melhor né esse aluno e não apenas informar qual é a habilidade, porque o que acontece é isso é uma informação de habilidade socioemocional que você estaria trabalhando em sala de aula e não realmente capacitando, informando o estudante para que serviria ou para a contribuição daquela habilidade na sua vida. (S/C).

• **Entrevistador: Então assim, o tempo que é destinado a essa formação você acha que é pouco?**

❖ **Entrevistado:** É pouquíssimo, eu acho que nem existe. (S/C).

• **Entrevistador: Você enquanto professor consegue enxergar alguma crítica, a essa pedagogia de ensino das Competências Socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** No momento, na realidade de município não, porque eu não vejo acontecendo né, então eu não vejo. (S/C).

• **Entrevistador: E isso não seria uma crítica?**

❖ **Entrevistado:** É Seria uma crítica né já, uma vez que o questionário tá voltado para uma... a presença das habilidades em sala de aula, né. Pois é para estar em sala de aula tá muito sumida, né então, mas assim de forma é concreta né, criticar uma coisa que eu não vejo acontecendo, então é melhor eu me abster. (S/C).

• **Entrevistador: Ok professor, então a gente encerra aqui a nossa entrevista, agradecer aqui o professor pelas suas contribuições, suas respostas, obrigado!**

APÊNDICE E – ENTREVISTA A PROFESSORA DE MATEMÁTICA VETERANA DA REDE DE SOBRAL - 04/12/2024

- **Entrevista aos professores orientadores do nono ano sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais.**

- **Entrevistador: Bom dia. Hoje eu estou aqui com a professora de matemática da rede de Sobral, irei fazer algumas perguntas a ela sobre a aplicabilidade dessas competências.**

- **Entrevistador: Qual a sua área de formação?**

- ❖ **Entrevistada:** Matemática.

- **Entrevistador: Qual a sua área de atuação?**

- ❖ **Entrevistada:** Matemática.

- **Entrevistador: Há quantos anos você leciona ou está em contato com essa área da Educação?**

- ❖ **Entrevistada:** 15 anos.

- **Entrevistador: Você conhece bem as competências socioemocionais propostas pela BNCC e o Instituto Ayrton Senna?**

- ❖ **Entrevistada:** Sim.

- **Entrevistador: Antes de Sobral você já tinha tido algum contato com as competências emocionais?**

- ❖ **Entrevistada:** Sim, na escola que eu trabalhava, né eu trabalhava, justamente as competências socioemocional. (S/C).

- **Entrevistador: Em outro município?**

- ❖ **Entrevistada:** Em outro município, na cidade de Massapê.

- **Entrevistador: Você conhece, acha fácil trabalhar com a metodologia do duplo foco?**

- ❖ **Entrevistada:** Sim, é muito fácil, porque você trabalhando essas competências socioemocional né, é justamente vai lhe ajudar muito até você né, porque não é só para o seu aluno, mas também para você. (S/C).

- **Entrevistador: Você se sente preparada para ensinar as competências socioemocionais?**

- ❖ **Entrevistada:** Sim, porque as experiências elas ajudam muito a trabalhar, justamente essas competências socioemocional dentro da sua própria sala de aula,

inclusive até mesmo na sua na, sua atuação, como professora de matemática, porque ajuda muito.

• **Entrevistador: Certo. Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Não, eles não valorizam né, na verdade uma boa parte né, porque tem muitos que ainda valorizam, né, mas tem muitos que não estão nem aí.

• **Entrevistador: Certo. Você acha que os alunos entendem o porquê de se trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula?**

❖ **Entrevistada:** Não, porque as Competências socioemocional, eles é muito por cima, é muito proposta por cima, essas competências, então eles não entendem né, porque é pouca coisa né, dentro da sala de aula, você quase não trabalha, só, é só os números, essas coisas todas que nos é proposto pela BNCC como né, como currículo da Matemática. (S/C).

• **Entrevistador: Você acha que as competências socioemocionais ajudam efetivamente nas competências cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas?**

❖ **Entrevistada:** Sim, ajuda sim, quando ela bem trabalhada, os nossos alunos eles utilizam muito essas, essas competências socioemocionais. (S/C).

• **Entrevistador: As avaliações (rubricas) aplicadas pelas competências socioemocionais fazem sentido para você?**

❖ **Entrevistada:** Não fazem, porque assim a gente não recebe um retorno dessas, dessas rubricas né, então é fica difícil até da gente saber se realmente se está sendo né, trabalhado, bem trabalhado na verdade, bem colocado. (S/C).

• **Entrevistador: Inclusive era a próxima pergunta. Você até respondeu né, você tem ou já teve retorno do resultado dessas avaliações (rubricas), então você ainda nunca teve esse retorno?**

❖ **Entrevistada:** Não, nunca tive não, porque eu vi sendo aplicado né, com os nossos alunos, porém eu não tive esse retorno.

• **Entrevistador: Certo. O fato das escolas de Sobral terem um orientador educacional. Você acha que faz a diferença na efetividade das competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Faz sim, faz toda uma diferença, né quando ela é bem trabalhada, justamente, ela faz uma grande diferença, inclusive eu já trabalhei né, eu já estive muito próximo de orientador, né, em outro município e assim, eu fui muito

bem é... eu vi muito né, tudo isso nessa questão da metodologia né, de... de ensino do socioemocional. (S/C).

• **Entrevistador: As formações e os cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e a Escola de Formação Permanente - ESFAPEGE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação atendem suas necessidades sobre como trabalhar com as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Não, porque é muito por cima que é colocado aquela coisa, assim, ah você pode trabalhar isso, mas não é algo específico e eu acredito que era muito necessário né, trabalhar, justamente com essas competências socioemocional, porque nos ajuda até mesmo na nossa, no nosso dia a dia lecionar as nossas disciplinas né. (S/C).

• **Entrevistador: Hum rum, muito bom. Você enquanto professora consegue enxergar alguma crítica, a essa Pedagogia de ensino das Competências Socioemocionais? Se tem críticas, se é só positivo, se é positivo e negativo, que críticas seriam essas se você enxergasse?**

❖ **Entrevistada:** Não a crítica que se poderia ter é justamente a questão da... do não trabalhar, do não focar né, realmente nessa área do porque é necessário, e os nossos alunos eles necessitam, eles precisam, até mesmo nós professores nós precisamos dessas competências socioemocional, porque muitas vezes nós chegamos na sala de aula, a gente não sabe nem trabalhar com nossos alunos, porque não está muito bem e aí então, desconta nos alunos e aí é...aquilo que a gente ensina, aquilo que ele pode aprender melhor, ele não consegue. (S/C).

• **Entrevistador: Ok, agradeço as suas informações, a gente encerra aqui a nossa entrevista, obrigado.**

**APÊNDICE F – RELIGIÃO / FORMAÇÃO HUMANA 03/09/2024 - ENTREVISTA
AOS PROFESSORES, ORIENTADORES DO NONO ANO SOBRE
APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

• **Entrevistador:** Bom dia, hoje é 3 de setembro de 2024. Estou aqui com a professora de religião e a gente vai fazer essa entrevista com ela a respeito da aplicabilidade das competências socioemocionais. Bom dia, professora. Qual a sua área de formação?

❖ **Entrevistada:** Bom dia, Sou professora... minha área de Formação é Língua Portuguesa, mas sempre me identifiquei com essa parte de formação humana.

• **Entrevistador:** Certo, qual sua área de atuação, atualmente?

❖ **Entrevistada:** Atualmente eu ensino religião que na escola é exigida da formação humana devido à escola ser laica né, eu não posso, a gente não pode se estender, ou priorizar uma única religião né, então a gente fala em todas as religiões, a importância, mas o foco mesmo é a formação humana.

• **Entrevistador:** Ok. Há quantos anos você leciona ou está em contato com a área da Educação?

❖ **Entrevistada:** Com a área de educação, desde agosto de 2000, quando eu comecei supervisora do projeto acelera e aí eu percebi a importância, tanto do projeto, como de trabalhar mais as competências socioemocionais.

• **Entrevistador:** Você conhece bem as competências socioemocionais propostas pela BNCC e pelo Instituto Ayrton Senna?

❖ **Entrevistada:** Sim, achei muito interessante quando as escolas de Sobral adotaram essa pasta das competências emocionais, porque na minha, no meu entendimento, eu achava que melhora na educação, os resultados da educação, a violência iria diminuir, só que não aconteceu, quando eu vi uma vez uma entrevista do prefeito que ele buscou outra, que ele tinha também, ele comungava do meu mesmo pensamento, ou seja, eu comungar do mesmo pensamento sem saber, que achava que a educação era diretamente proporcional a violência, mas não aconteceu, então ele buscou ajuda, e encontrou no Instituto da Ayrton Senna né, identificou, aliás indicou trabalhar com as competências socioemocionais nas escolas para melhorar essa violência entre os jovens e adolescentes.

• **Entrevistador: Antes de Sobral, você já tinha tido algum contato com as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Não as competências socioemocionais, a gente tinha na formação de casa mesmo, ou seja, eu trabalhava na escola sem o direcionamento, sem um foco né com os meus alunos, eu trabalhava o que eu tinha aprendido em casa, com a educação, respeito né, o perdão, é a empatia com outro, não fazer com o outro, o que não quer que faça com você, então a gente trabalhava muito em casa, com os pais né, quando eu comecei a ler nas competências socioemocionais é que eu vi que é uma coisa mais focada, naquele que a gente falava mais no aberto, no superficial né, então eu valorizei muito isso (SIC).

• **Entrevistador: Você conhece, acha fácil trabalhar com a metodologia do duplo foco? Que é aquela atividade que você está dentro da sua disciplina, mas também está trabalhando né, a competência socioemocional, deixa claro para o aluno que além da disciplina que você está trabalhando, você também está aprendendo essas competências.**

❖ **Entrevistada:** Com certeza, eu como já falei, antes eu trabalhava com o português, e eu já fazia muito isso com as meninas, eu ensinava na época no ensino médio, então eu procurava muito mostrar para eles, esse outro lado da vida tá, a importância do desenvolvimento humano, respeito, a ética, que não adianta só você estudar, fazer um bom curso superior e ter uma profissão de sucesso, se você não tem ética, não tem respeito, eu fazia isso na sala de aula sem ter, sem ser muito focado, mas eu fazer por uma necessidade que eu tinha, que eu percebia, que era necessário passar para os meninos né, então quando eu passei ali, sobre as competências, e vi que pode sim, é dentro da história, da geo... qualquer professor faz isso, eu acredito que sem ser um foco né, mas dentro das nossas disciplinas diversas dá para você trabalhar as competências socioemocionais com certeza.

• **Entrevistador: Você se sente preparada para ensinar com as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Bem, eu procuro ler, procuro me capacitar, porque quando eu vou para sala de aula, com mais competência, a gente vê que os meninos param, eles escutam, eles interagem com a gente, eles querem dar depoimentos né. Então, essa reciprocidade que eu vejo quando a gente tá preparada é muito bom, então eu procurei

ler, não fiz nenhum curso, mas só dentro da mesma da minha leitura, das minhas leituras e observações, que eu tento me capacitar cada dia mais, para sala de aula.

● **Entrevistador: Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** Sim, eles, os nossos jovens, eles valorizam tem aqueles lógico que não tem ainda maturidade, dá impressão que a cognição ainda não dá para perceber, mas de uma maneira geral, de uma maneira geral eu vejo a reciprocidade deles, quando eles vêm tia eu estou com saudade das suas aulas, quando é que você vai dar aula para gente de novo, e aí eu percebo que quando eu estou falando, eu entro assim na sensibilidade deles, que eles me escutam, raramente não fica com brincadeira de mau gosto, mas é aquele negócio eu entendo que seja mesmo a falta de maturidade, mas é muito importante.

● **Entrevistador: Você acha que os alunos entendem o porquê de está se trabalhando com as competências socioemocionais dentro da sala de aula?**

❖ **Entrevistada:** Eu sempre procuro mostrar pra eles a importância, porque não se, não adianta é como eu já falei, fazer um curso superior, ter uma, uma profissão bem sucedida e não ter ética, não ter respeito pelo, pelo cliente, pelo paciente, então assim que se eles não fizerem um curso superior, mas que se eles vierem a virem a vender banana, mas que eles saibam tratar bem, os, os como é que se diz os... os clientes, é porque assim, ou seja, a gente vê muitas pessoas que vendendo banana, vendendo coisas simples, conseguiram ter sucesso na vida, porque souberam ter respeito pelos clientes né, foram pessoas dignas, pessoas respeitadas, pessoas de caráter, pessoas honestas, então, essas competências são muito importantes, para que eles venham desenvolver as outras disciplinas.

● **Entrevistador: Pronto Você até já adiantou aqui, o que seria a nossa próxima pergunta. Você acha que as competências socioemocionais, elas ajudam efetivamente nas competências cognitivas, ou seja, nas outras disciplinas?**

❖ **Entrevistada:** Sim. Com certeza viu, por isso a importância que o desde o início, quando for é como é que se diz, foram iniciadas aqui na escola, eu percebi a importância que estava faltando, esse outro vamos dizer assim, essa outra via nas escolas, nas escolas públicas para que os meninos desenvolvesse todo seu potencial né, humano, é cognitivo, tudo ele eles viviam a se desenvolver. (SIC).

- **Entrevistador: As avaliações que são as rubricas aplicadas pelas competências socioemocionais, elas fazem sentido para você?**
- ❖ Entrevistada: Fazem, mas nunca tive um retorno sobre elas.
- **Entrevistador: Ok. Encerramos aqui a nossa entrevista, obrigado.**

**APÊNDICE G – ENTREVISTA À ORIENTADORA EDUCACIONAL (PSICÓLOGA)
21/04/2024 - ENTREVISTA AOS PROFESSORES, ORIENTADORES DO NONO
ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

● **Entrevistador: Qual a sua área de Formação?**

❖ Entrevistada: A minha área de formação é Psicologia.

● **Entrevistador: Qual é a sua área de atuação?**

❖ Entrevistada: Atualmente estou atuando como orientadora educacional na rede Municipal de Sobral.

● **Entrevistador: Certo. Há quantos anos você está em contato com a área da Educação?**

❖ Entrevistada: Desde 2021 né, quando tomei posse no concurso.

● **Entrevistador: Ok. Você conhece bem as competências socioemocionais propostas pela BNCC e o Instituto Ayrton Senna?**

❖ Entrevistada: Sim, a gente veio, passou por uma formação né, dentre as competências socioemocionais, dos modelos atualmente, a gente usa o título do Ayrton Senna. (S/C).

● **Entrevistador: Ok. Antes de Sobral, você já tinha tido algum contato com as competências socioemocionais?**

❖ Entrevistada: A gente sempre tem o contato, porque como psicóloga, a gente trabalha esse relacionamento interpessoal, mas diretamente com as competências não.

● **Entrevistador: Hum rum. Você conhece, acha fácil trabalhar com a metodologia de duplo foco, tipo ensinar isso para os professores?**

❖ Entrevistada: Não é uma metodologia fácil e embora os professores já trabalhem com isso, o que falta é a intencionalidade né. Essa consciência dele de que ele, já trabalham isso, e levar de forma intencional. (S/C).

● **Entrevistador: Você se sente preparada para ensinar sobre as competências socioemocionais aos professores?**

❖ Entrevistada: Sim, a gente recebe uma formação mensal, que deixa a gente preparado, mas é claro que a gente tem que estar sempre aberto a novas propostas né, inclusive aprender com os professores que são eles que estão lá diretamente.

• **Entrevistador: Você acha que os alunos valorizam o que é ensinado sobre as competências socioemocionais?**

❖ Entrevistada: Na verdade ainda existe muita, essa falta de conscientização, né a gente tá andando a passos lentos, mas com essa conscientização a gente consegue alcançar né, avanços maiores.

• **Entrevistador: Você acha que os alunos entendem o porquê de se trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula?**

❖ Entrevistada: Assim como os professores né, como os profissionais dela também precisam ter essa conscientização, atualmente eu já vejo um grande avanço principalmente os alunos que vem também do fundamental 1 ele já vem sabendo, já vem com esse conhecimento.

• **Entrevistador: Hum rum. Você acha que as competências socioemocionais ajudam efetivamente nas competências cognitivas, ou seja nas outras disciplinas?**

❖ Entrevistada: Com certeza, na verdade a gente faz essa separação entre o cognitivo e emocional é meramente didático né, que na verdade nós somos um organismo, tanto cognitivo quanto emocional, que tá a interação com o meio, então acredito muito sim que faça a diferença.

• **Entrevistador: As avaliações (rubricas) aplicadas pelas competências emocionais fazem sentido para você?**

❖ Entrevistada: Sim, porque ali é um momento de avaliação de como aquela turma vai estar recebendo as informações.

• **Entrevistador: Você tem ou já teve um retorno do resultado das avaliações, rubricas. Você teve um momento de Partilha, de compartilhamento dessas rubricas com os professores?**

❖ Entrevistada: A gente recebe na verdade um relatório que ele é todo ano, no final do ano, a gente recebe esse relatório para ver como é que aquela turma está desempenhando naquele, naquela competência X ou Y, não vem um resultado individual, vem um resultado por turma, e aí a gente compartilha com o professor que tá trabalhando diretamente as competências para direcionar para o próximo ano aprofundar mais determinada temática, porque aquela turma desenvolveu mais essa competência ou aquela.

• **Entrevistador: Entendi. O fato das escolas de Sobral terem um Orientador Educacional, você acha que faz a diferença na efetividade das competências socioemocionais?**

❖ Entrevistada: Com toda certeza, porque são eles os profissionais né já formados nessa área, que tem a formação para isso mensalmente e que leva diretamente aos professores.

• **Entrevistador: As formações e os cursos ministrados pelo Instituto Ayrton Senna e a Escola de Formação ESFAPEGE, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, ela atende suas necessidades sobre como trabalhar com as competências socioemocionais?**

❖ Entrevistada: Sim, principalmente sobre a questão do duplo foco, né que era totalmente, algo totalmente leigo a nós, que estamos entrando na rede, a gente não tinha conhecimento sobre isso, então ela traz todo um passo a passo que direciona muito o trabalho.

• **Entrevistador: Você enquanto orientadora consegue enxergar alguma crítica a essa Pedagogia de Ensino das competências Socioemocionais?**

❖ Entrevistada: Ainda a gente ver ainda muita, é pessoas rígidas né, com o sistema, principalmente as pessoas que vem de uma formação mais antiga, que é mais aquela metodologia de de... não saber mais do que o outro né, mas, a essa Juventude, esse, professores mais, do conhecimento mais jovial da formação mais, é recente, abarca isso com uma maior facilidade.

• **Entrevistador: Ok. Muito obrigado, tenha um bom dia!**

APÊNDICE H – ENTREVISTA A DIRETORA 31/10/2024

• **Entrevistador:** Boa Tarde, estamos aqui fazendo uma entrevista à diretora da escola sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais na escola Netinha Castelo.

• **Entrevistador:** Como você avalia a importância e a efetividade das competências socioemocionais para o desenvolvimento dos alunos?

❖ **Entrevistada:** É as competências elas de fato, elas né, desenvolve né, muita coisa dos meninos em relação à questão cognitiva é a gente sabe que um aluno, quando ele tá com questões emocionais né, bem afloradas, geralmente isso compromete a questão da aprendizagem, o cognitivo dele não é, de fato como deveria ser, se ele estivesse com emocional equilibrado, tudo direitinho, então assim, é as competências emocionais dentro da escola desempenho sim um papel muito importante, no desenvolvimento completo do nossos alunos. (S/C).

• **Entrevistador:** As competências socioemocionais, elas são bem direcionadas para a realidade dos alunos aqui na escola? Ou você acredita que poderiam ser adaptadas para melhor atender essas necessidades?

• **Entrevistada:** Assim, a gente acredita que sim né, porque a gente tem orientador educacional, eles participam de formações e baseado né, em evidências existentes dentro da escola, é os professores são orientados a trabalhar de acordo com essas necessidades dos alunos. (S/C).

• **Entrevistador:** Em sua opinião há uma aplicação homogênea dessas competências entre as escolas da rede de Sobral? Existem diretrizes específicas que garantem essa uniformidade dentro da rede?

• **Entrevistada:** É de fato a gente não sabe se existe essa homogeneidade dentro da rede né, porque assim, a formação dos orientadores, elas é uma formação única para todos os orientadores educacionais, que são eles que multiplicam né, esse trabalho dentro das escolas. Agora creio eu, que o trabalho é feito, mas de acordo com a necessidade de cada unidade de ensino. (S/C).

• **Entrevistador:** Quais são os principais desafios para que os professores implementem as competências socioemocionais de forma mais eficaz nas salas de aulas?

❖ **Entrevistada:** Repete ai pra mim, por favor. Assim na verdade eu acho que é o tempo né. Acredito que o tempo ele é um fator bem importante, porque existem

muitas demandas né, e acaba que as competências, embora a orientadora Educacional ela repassando tudo sobre elas para os professores no geral da escola, apenas os professores das, é da Formação Humana é trabalham de forma mais efetiva, né de forma mais acirrada em relação essa questão das competências. (S/C).

• **Entrevistador: Hum rum. Você acredita que os professores estão bem preparados para ensinar essas competências existe um programa contínuo de formação para eles?**

❖ **Entrevistada:** Assim, na verdade, como só são dois professores, como falei anteriormente, os professores da Formação Humana que mais trabalham com as competências dentro de sala. Esses professores, eles passam sim por uma formação né continua, com o orientador educacional, ela determina né, quais são as demandas que mais são prioridade para escola naquele momento, eles passam por essa formação, os demais professores que estão nas outras áreas, embora não trabalhando de forma mais diretamente com essas competências, é vez ou outras, eles ainda fazem esse papel, mas os professores que estão mais diretamente ligados eles passam sim por uma formação semanal com o Orientador Educacional. (S/C).

• **Entrevistador: Ok. Quais fatores internos e externos você percebe que comprometem a aplicabilidade dessas competências na escola? Exemplos, a infraestrutura, a carga horária, o apoio da gestão. Quais você poderia apontar?**

❖ **Entrevistada:** Assim, na verdade na anterior eu já acabei falando um pouco com relação a questão da carga horária né, porque assim a carga horária, ela é muito restrita para se trabalhar com essas competências, tendo em vista que as demandas em relação essa questão mental mesmo, emocional dos meninos, ela é bem grande né, e aí assim, a carga horária ela acaba sendo sim aí um desafio né, a ser vencido pra que a gente possa trabalhar de forma mais efetiva, essa questão das competências socioemocionais. (S/C).

• **Entrevistador: A Escola Netinha, ela é regular ou ela ou ela é integral?**

❖ **Entrevistada:** Ela é regular né, eu não sei, como seria se fosse na na no tempo integral, né porque acredito que como o menino passa mais tempo na escola, é com certeza as competências podem ser desenvolvida de uma outra forma, né em um outro formato, mas a escola Netinha Castelo ainda se trabalha no processo regular, embora os oitavos e nonos anos, seja um tempo integral, né, mas é um integral, ainda não, por total né, é um integral ainda, que tá se formando no geral, a gente tá com oitavo e nono e futuramente, o sexto e o sétimo. (S/C).

• **Entrevistador:** Ok na sua opinião, os alunos conseguem perceber a importância e a utilidade dessas competências em suas vidas? Ou existe uma resistência por parte deles?

❖ **Entrevistada:** Como tudo né, é nem todos os alunos percebem essa importância né, sempre tem aquela história de uns sim, outros não, às vezes eles demonstram isso, tanto aqui na escola, como né fora da escola também, no comportamento em casa que os pais relatam, então assim, a maioria dos alunos percebem sim, a importância das competências, mas a gente ainda tem também que é um desafio da gente fazer que todos esses alunos percebam que essas competências elas são importantes para o desenvolvimento deles. (SIC).

• **Entrevistador:** Como é feito a avaliação da eficácia dessas competências na escola. Existe algum mecanismo para ajustar a abordagem com base no feedback dos alunos e professores?

❖ **Entrevistada:** Na verdade acontece mais essa questão mesmo do feedback dos alunos e professores né, os alunos, eles procuram muito a Orientadora ..., pra falar sobre como foi a aula da professora, né como foi que ela abordou os temas que são trabalhados durante a semana, e na semana seguinte, quando a Fernanda vai conversar com os professores da, da... Formação Humana, como eu disse, são os que mais trabalham né, com as competências, elas trazem né, o que os alunos relataram para orientadora, para que possa se fortalecer as competências, é digamos que uma semana é trabalhada uma competência, mas se percebe que essa competência não foi tão desenvolvida como deveria. Então, essa competência ela vai novamente para semana seguinte, mas o feedback é dado dessa forma, é avaliação é dada dessa forma também, a gente conversando com aluno e com professor. (SIC).

• **Entrevistador:** Certo. Até que ponto você considera que essas competências, como são aplicadas hoje, atendem às expectativas e diretrizes da rede de Sobral? Ou você acredita que há alguma discrepância?

❖ **Entrevistada:** Assim, como eu falei bem no início né, assim tem muita coisa que ainda não está do jeito que a gente gostaria que fosse né, exatamente por conta da questão de, de... da demanda de tempo, a gente precisaria de mais tempo né, para estar desenvolvendo essas competências, então assim eu não posso falar no geral da rede, eu posso falar pela escola, mas eu acredito que muitas escolas da rede, acontece exatamente isso né, não há discrepância talvez, mas há uma carência de

tempo, a gente precisaria de mais tempo para que ela fosse melhor desenvolvidas.(SIC).

• **Entrevistador:** Quais as mudanças ou melhorias que você acredita que poderiam ser feitas para que as competências socioemocionais sejam mais eficazes e bem recebidas na escola? Uma delas você já até acabou de abordar que é o tempo né?

❖ **Entrevistada:** Hum rum. Exatamente, a gente acredita que se tivesse um tempo maior e assim, a gente também tem que ser, é verdadeiro né, assim tem professores e professores, alguns eles não aceitam, não abraçam muito ainda a causa né, por ser algo novo, que querendo ou não, ainda é algo que é novo, tá ainda se estabilizando de fato, e aí alguns professores ainda, não sei se não acreditam né, mais que não demonstram muita vontade na aplicação disso, então eu acredito que tá faltando exatamente isso, é a questão de tempo, um tempo maior pra que outras disciplinas possam estar abordando as competências socioemocionais e que todo mundo da escola, realmente veja as competências como, algo importante para o desenvolvimento dos alunos né, como um todo, não só na questão cognitiva, mas como um todo. (SIC).

• **Entrevistador:** Ok. Gostaria de agradecer aqui a sua colaboração e a gente encerra aqui a nossa entrevista, obrigado.

APÊNDICE I – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 01 – 31/10/2024

• **Entrevistador:** Bom dia, estamos aqui fazendo uma entrevista realizada com os alunos do 9º ano sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais

• **Entrevistador:** O que você entende por competências socioemocionais?

❖ **Entrevistada:** Na minha opinião, é eu entendo que a questão socioemocionais tem a ver com as questões de emocional, sabe, empatia, é... questão de respeito. Essa é a minha verdade, foi o que eu aprendi em aulas que os professores me ensinaram. (SIC).

• **Entrevistador:** Ok. Você acredita que essas aulas de competências socioemocionais ajudam você a resolver conflitos ou a se comunicar melhor? Por quê?

❖ **Entrevistada:** Sim, porque acho que a questão das aulas, são uma coisa para ajudar a gente no dia a dia, o que a gente tem de relacionamento socioemocionais, aulas de muito mais sobre isso, tem a ver com ajudar a gente lá fora, lá do outro lado, através da escola. A escola ensina muito, os alunos aprenderem o lá fora. (SIC).

• **Entrevistador:** Essas competências, elas fazem sentido para você no seu dia a dia fora da escola? Você sente que elas realmente ajudam em situações reais?

❖ **Entrevistada:** Sim, ajudam, porque já tive situações que sim, teve a questão da empatia, teve a questão que eu tinha que respeitar, mas eu também tinha que ser respeitada, então sim ela ajuda fora da escola, é ajuda também no meu dia a dia.

• **Entrevistador:** Os professores explicam bem essas competências? Eles parecem estar preparados para ensinar sobre isso?

❖ **Entrevistada:** Alguns sim e outros não, na minha opinião tem professores que nem ensinam direito essa questão de socioemocional, mas tem outros que pelo amor de Deus, são muito bom, as aulas deles, eles ensinam bastante sobre isso, e ajuda bastante. (SIC).

• **Entrevistador:** As aulas de competência socioemocionais são interessantes e úteis, ou você acha que elas se tornam muito repetitivas e distantes da realidade?

❖ **Entrevistada:** Pra mim elas são muito ótimas, é são muito úteis pra ajudar os alunos, como agir nessas questões e não, não são repetitivas, não acho isso, acho que tem sim, tem que ter essa aula, tem que ensinar muito bem.

• **Entrevistador:** **Você sente que essas competências são realmente valorizadas aqui na escola? Ou parece algo que os professores ensinam apenas porque é obrigatório?**

❖ **Entrevistada:** Sim acho, mas em questão de que os alunos muitos deles, não ligam para essa questão, e outros sim, ligam, mas que não é obrigatório, os professores ensinam porque não é obrigatório, eles ensinam porque sim, é uma matéria que eles gostam é uma coisa que a gente tem que ensinar, para os alunos, para os alunos entrar na cabeça deles e entender o que é realmente o que é o socioemocional.

• **Entrevistador:** **Na sua opinião, os professores também aplicam essas competências com vocês? Eles demonstram paciência, escuta ativa, empatia e outros aspectos trabalhados?**

❖ **Entrevistada:** Sim, sim escutam a gente, entendem a gente, outros professores já não muito fazem isso, só apenas na minha opinião, passam, passam e pronto não tem aquele momento de pegar os alunos e escutar o que os alunos estão sentindo dentro deles, apenas passam e tudo mais.

• **Entrevistador:** **Hum rum. Você vê alguma diferença entre as competências socioemocionais e o que normalmente aprende em outras matérias? Você acha que deveria haver uma integração melhor entre as disciplinas e as competências?**

❖ **Entrevistada:** É um pouco, porque tem a questão de tipo, tem matérias pra mim, minha opinião, que não tem a questão de colocar o socioemocional nelas, e acho que sim deveria ter isso de colocar o socioemocional, porque querendo ou não a gente vai precisar do socioemocional lá fora, fora da escola e pra ter uma vida boa a gente tem que entender muito sobre o socioemocional e eles tem matérias que eles não incluem isso. (S/C).

• **Entrevistador:** **Você já sentiu que essas, essas aulas de competências socioemocionais colocam muita responsabilidade nos alunos para lidar com os problemas, em vez de focar no apoio da escola e dos professores?**

❖ **Entrevistada:** É sinceridade sim, um pouco, eu sei, porque pra mim em algumas aulas não todas, algumas aulas que tem, a questão do socioemocional, pra mim às vezes, são um gatilho, sabe tem essa questão de que a gente sente muito pesado e que a gente realmente precisa desse apoio dos professores, mas outros não, outras são aulas maravilhosas, me ajudam muito bem, não são gatilhos para mim. Os Professor também têm professores que são maravilhosos, que me escutam, que entendem o que eu passo e tudo mais. (S/C).

• **Entrevistador: Para você, quais mudanças poderiam melhorar o ensino dessas competências? O que é que faria com que essas aulas tivessem mais sentido e mais impacto para você?**

• **Entrevistada:** Acho que deveria ter a questão de sempre ter em todas as matérias, acho que pra mim, esse impacto seria muito bom, nas aulas e seria maravilhoso ver isso, ver a socioemocional em todas as aulas, porque pra mim tem matérias que eu não tenho a questão do socioemocional, como eu já falei e que faz ficar muito difícil para eu entender, então tipo foco, por exemplo, que era para ter em matemática, tem questões que eu não entendo e tem questões que eu pra mim não sinto que eu tenho essa questão socioemocional e sinto que o professor não dar essa aula muito bem. (S/C).

• **Entrevistador: Você percebe que todos os professores integram as competências cognitivas e socioemocionais de maneira explícita em suas aulas? Se sim, você sente que entende o duplo foco e como essas competências se relacionam com o conteúdo?**

❖ **Entrevistada:** Mais ou menos, minha questão é que sim, os professores eram pra fazer essa questão de ajudar a gente e tudo mais, só que alguns não deixam tão explícito assim, apenas falam e só isso, tipo eles não ligam, apenas dão um entender que apenas estou passando isso e só.

• **Entrevistador: Ok, quero agradecer aqui e a gente encerra a nossa entrevista, obrigado.**

Apêndice J – Entrevista ao Estudante 02 – 28/11/2024 - Entrevista realizada com os alunos do 9º ano sobre a aplicabilidade das competências socioemocionais

• **Entrevistador: O que você entende por competências socioemocionais?**

❖ **Entrevistada:** São as emoções, as qualidades e valores pessoais. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Ok. Você acredita que essas aulas de competências socioemocionais ajudam você a resolver conflitos ou a se comunicar melhor? Por quê?**

❖ **Entrevistada:** Sim, porque a professora traz assuntos que a gente passa no dia a dia. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Essas competências fazem sentido para você no seu dia a dia fora da escola? Você sente que elas realmente ajudam em situações reais?**

❖ **Entrevistada:** Algumas sim, quando a professora explica bem, é... é muito usado no dia a dia. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Os professores explicam bem essas competências? Eles parecem estar preparados para ensinar sobre isso?**

❖ **Entrevistada:** A professora que explica sim, quando ela usa esses assuntos, ela explica bem. *(S/C)*.

• **Entrevistador: As aulas de competências socioemocionais são interessantes e úteis ou você acha que elas se tornam repetitivas e distantes da realidade?**

❖ **Entrevistada:** São bem interessantes, mas se tornam repetitivas, porque sempre é o texto e as perguntas. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Você sente que essas competências são realmente valorizadas aqui na escola? Ou parece algo que os professores ensinam apenas porque é obrigatório?**

❖ **Entrevistada:** Não acho que é valorizado, porque é usado em apenas uma aula, uma disciplina só. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Qual é a disciplina?**

❖ **Entrevistada:** É religião, (Formação Humana). *(S/C)*.

• **Entrevistador: Formação Humana, né, OK. Na sua opinião, os professores também aplicam essas competências com vocês? Eles demonstram paciência, escuta ativa, empatia e outros aspectos trabalhados?**

❖ **Entrevistada:** Geralmente sim, eles se esforçam bastante, mas às vezes perdem o controle. (S/C).

• **Entrevistador:** **Você vê alguma diferença entre as competências socioemocionais e o que normalmente aprendem em outras matérias? Acha que deveria haver uma integração melhor entre essas disciplinas?**

❖ **Entrevistada:** Acho, acho que todas as matérias devem ter esse assunto integrado. (S/C).

• **Entrevistador:** **Você já sentiu que essas aulas de competência só se emocionais colocam muita responsabilidade nos alunos para lidar com problemas em vez de focar no apoio da escola ou nos professores?**

❖ **Entrevistada:** Não, acho que ajuda muito, para quem presta atenção e entende ajuda muito o que os professores explicam. (S/C).

• **Entrevistador:** **Para você, quais mudanças poderiam melhorar o ensino dessas competências? O que faria com que essas aulas tivessem mais sentido e impacto?**

❖ **Entrevistada:** Acho que se mudasse um pouco né, à dinâmica das aulas e se tivesse ela inclusa em outras matérias também, não só na de formação humana. (S/C).

• **Entrevistador:** **Você percebe que todos os professores integram as competências cognitivas e socioemocionais de maneira explícita em suas aulas? Se sim, você sente que entende o duplo foco e como essas competências se relacionam com o conteúdo?**

❖ **Entrevistada:** Na verdade não, como eu já falei ela só é usada em uma disciplina, que é na de formação humana, religião. (S/C).

• **Entrevistador:** **Ok. Então, terminamos aqui a nossa entrevista, agradeço a aluna pelas informações prestadas.**

APÊNDICE K – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 03 – 28/11/2024 -ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

• **Entrevistador: O que você entende por competência socioemocional?**

❖ **Entrevistada:** Eu entendo que é como eu vejo as coisas, como eu devo me abrir com o mundo e o que eu acho, minha opinião. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Você acredita que essas aulas de competências socioemocionais ajudam você a resolver conflitos ou a se comunicar melhor? Por quê?**

❖ **Entrevistada:** Sim, porque assim eu me entendo melhor e também entendo o que os outros pensam. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Essas competências fazem sentido para você no seu dia a dia fora da escola? Você sente que elas realmente ajudam em situações reais?**

❖ **Entrevistada:** Elas ajudam um pouco, só que às vezes, a vergonha ou aquela insegurança de dar opinião bate mais alto, aí fica difícil. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Os professores eles explicam bem essas competências? Eles parecem estar preparados para ensinar sobre isso?**

❖ **Entrevistada:** Eu acho que não, porque alguns já são com idade mais avançada, aí não entendem os pensamentos dos adolescentes de hoje em dia. *(S/C)*.

• **Entrevistador: As aulas de competências socioemocionais são interessantes e úteis, ou você acha que elas se tornam muito repetitivas e distantes da realidade?**

❖ **Entrevistada:** Eu acho muito repetitiva, às vezes a nossa professora a Tia, ela não sabe explicar direito, aí fica um pouco confusa assim. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Você sente que essas competências são realmente valorizadas aqui na escola? Ou parece algo que os professores ensinam apenas porque é obrigatório?**

❖ **Entrevistada:** Acho que é porque é obrigatório, mas alguns tentam dar o melhor. *(S/C)*.

• **Entrevistador: Na sua opinião, os professores também aplicam essas competências com vocês? Eles demonstram paciência, escuta ativa, empatia e outros aspectos trabalhados.**

❖ **Entrevistada:** Alguns sim, outros não, já tem uns que não tem muita paciência, aí só dá logo a resposta e fica livre. *(S/C)*.

• **Entrevistador:** **Você vê alguma diferença entre as competências socioemocionais e o que normalmente aprendem outras matérias? Você acha que deveria haver uma integração melhor entre elas?**

❖ **Entrevistado:** Acho que sim. *(S/C)*.

• **Entrevistador:** **Você já sentiu que essas aulas de competências socioemocionais colocam muita responsabilidade nos alunos para lidar com os problemas, em vez de focar no apoio da escola e dos professores?**

❖ **Entrevistada:** Coloca muita responsabilidade, eles deviam apoiar um pouco mais e entender. *(S/C)*.

• **Entrevistador:** **Para você, quais mudanças poderiam melhorar o ensino dessas competências? O que faria com que essas aulas tivessem mais sentido e impacto?**

❖ **Entrevistada:** É os professores escutar um pouco dos alunos, as opiniões e tentar dar uma melhoria nas aulas... *(S/C)*.

• **Entrevistador:** **Você percebe que todos os professores integram as competências cognitivas e socioemocionais de maneira explícita em suas aulas? Se sim, você sente que entende o duplo foco e como essas competências se relacionam com o conteúdo?**

❖ **Entrevistada:** Não, às vezes eu nem percebo que tem o duplo foco. *(S/C)*.

• **Entrevistador:** **Ok, então encerramos aqui a nossa entrevista, agradecer aqui a nossa aluna participante. Muito obrigado.**

APÊNDICE L – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 04 – 28/11/2024 - ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

● **Entrevistador: O que você entende por competência socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Eu não entendo muito, porque eu nunca fui muito bem ensinado sobre isso ou foi ensinado por um bom tempo. *(SIC)*.

● **Entrevistador: OK. Você acredita que essas aulas de competências socioemocionais ajudam você a resolver conflitos ou a se comunicar melhor? Por quê?**

❖ **Entrevistado:** Sim, em certos momentos, porque algumas horas você vai ter o que... Você vai saber o que falar e como agir. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Essas competências fazem sentido para você no seu dia a dia fora da escola? Você sente que elas realmente ajudam em situações reais?**

❖ **Entrevistado:** Razoavelmente sim, porque você pode ter várias atitudes certas e boas, que você já aprendeu na escola. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Os professores explicam bem essas competências? Eles parecem estar preparados para ensinar sobre isso?**

❖ **Entrevistado:** Sim, todos os professores estão bem qualificados, já que eles, o trabalho deles são esses, e eles estudaram para isso. *(SIC)*.

● **Entrevistador: As aulas de competência socioemocionais são interessantes e úteis ou você acha que elas se tornaram repetitivas e distantes da realidade?**

❖ **Entrevistado:** Elas se tornaram muito repetitivas, por conta que só entregam um TD para você fazer, e um texto sobre as questões e só, não conversam com os alunos e não fazem e não fazem nada a mais. *(SIC)*.

● **Entrevistador: Você sente que essas competências são realmente valorizadas aqui na escola ou parece algo para os professores porque é obrigatório?**

❖ **Entrevistado:** Apenas porque os professores são obrigatórios, por conta que alguns alunos não se interessam, mas mesmo assim os professores têm que estar lá ensinando, já que é obrigatório. *(SIC)*.

• **Entrevistador:** Na sua opinião, os professores também aplicam essas competências com vocês? Eles demonstram paciência, escuta ativa, empatia e outros aspectos trabalhados?

❖ **Entrevistado:** Sim.

• **Entrevistador:** Você vê alguma diferença entre as competências socioemocionais e o que normalmente aprende em outras matérias? Acha que deveria haver uma integração melhor entre elas?

❖ **Entrevistado:** Acho que não, também por conta do tempo que eles têm para trabalhar as próprias matérias e tudo mais. (SIC).

• **Entrevistador:** Você já sentiu que essas aulas de competências socioemocionais colocam muita responsabilidade nos alunos para lidar com os problemas em vez de focar no apoio da escola ou dos professores?

❖ **Entrevistado:** Não, porque nunca tive muitas aulas de socioemocional por conta de falta de professor e o foco em provas que eles botam mais peso em prova, do que socioemocional em si. (SIC).

• **Entrevistador:** Para você, quais mudanças poderiam melhorar o ensino dessas competências? O que faria com que essas aulas tivessem mais sentido e impacto?

❖ **Entrevistado:** Primeiramente ter as aulas e secundamente não os professores se interessar em procurar ajudar os alunos em vez de entregar um TD nu e cru e...e inclusive ouvir os alunos, as preocupações que ele tem e tentar ensinar eles como lidar nessas situações, em vez de entregar só situações que já ocorreram ou situações que podem ocorrer. (SIC).

• **Entrevistador:** Você percebe que todos os professores integram as competências cognitivas e socioemocionais de maneira explícita em sala de aula? Se sim, você sente que entende o duplo foco e como essas competências se relacionam com o conteúdo?

❖ **Entrevistado:** Não, geralmente, como eu falei eles não têm tempo para ensinar os dois ao mesmo tempo, e só falam sobre a sua matéria, e só. (SIC).

• **Entrevistador:** Ok, gostaria de agradecer aqui a participação do aluno e encerramos aqui a nossa entrevista, obrigado.

APÊNDICE M – ENTREVISTA AO ESTUDANTE 05 – 31/10/2024 - ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS DO 9º ANO SOBRE A APLICABILIDADE DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

• **Entrevistador: O que você entende por competência socioemocionais?**

❖ **Entrevistado:** Algo que faz as pessoas terem sentido de foco e poder aprender. (SIC).

• **Entrevistador: Ok. Você acredita que essas aulas de competência socioemocionais ajudam você a resolver conflitos ou a se comunicar melhor? E por quê?**

❖ **Entrevistado:** Depende de quanto que a pessoa talvez não ligue para isso, mas depende da pessoa, podemos dizer que eu ligo, então vou usar isso também, pra mim. (SIC).

• **Entrevistador: Muito bem. Essas competências fazem sentido para você no seu dia a dia fora da escola? Você sente que elas realmente ajudam em situações reais?**

❖ **Entrevistado:** Eu penso que no dia a dia isso é algo bom, ajudam bastante nas situações do dia a dia, então ajuda. (SIC).

• **Entrevistador: Os professores, eles explicam bem essas competências? Eles parecem estar preparados para ensinar sobre isso?**

❖ **Entrevistado:** Sim, alguns professores ensinam competências socioemocionais direito. (SIC).

• **Entrevistador: As aulas de competências socioemocionais são interessantes e úteis? Ou você acha que elas se tornam repetitivas e distantes da realidade?**

❖ **Entrevistado:** Elas são úteis para alguns e não úteis para os outros, para mim elas são úteis. (SIC).

• **Entrevistador: Você sente que essas competências são realmente valorizadas aqui na escola? Ou parece que é algo que os professores ensinam apenas porque é obrigatório?**

• **Entrevistado:** Eu acho que alguns não importam com competência socioemocional, então acho melhor, se alguns professores tentarem puxar mais o pé, puder ensinar melhor (SIC).

• **Entrevistador:** Na sua opinião, os professores também aplicam essas competências com vocês? Eles demonstram paciência, escuta ativa, empatia e outros aspectos trabalhados?

❖ **Entrevistado:** Geralmente sim, alguns de vez em quando, quando a sala tá muito barulhenta, talvez não mostre paciência, somente alguns. (SIC).

• **Entrevistador:** Você vê alguma diferença entre as competências socioemocionais e o que normalmente aprendem em outras matérias? Acha que deveria haver uma integração melhor entre elas?

❖ **Entrevistado:** Eu acho que deve ter, os dois devem trabalhar juntos, por conta que podemos dizer que competência sensacional pode usar o foco, com o foco na matemática, português ciência, história, geografia, religião, todos os tipos de matérias. (SIC).

• **Entrevistador:** Ok. Você já sentiu que essas aulas de competência socioemocionais colocam muita responsabilidade nos alunos para lidar com os problemas, em vez de focar no apoio da escola, dos professores?

❖ **Entrevistado:** Eu acho que os professores tão colocando muito apoio, tão ensinando, ensinando e acaba o aluno não aprendendo, a competência socioemocional. (SIC).

• **Entrevistador:** Então no caso é apoio ou mais pressão em cima dos alunos?

❖ **Entrevistado:** Os dois.

• **Entrevistador:** Para você quais mudanças poderiam melhorar o ensino dessas competências? O que faria com que essas aulas tivessem mais sentido e impacto para você?

• **Entrevistado:** O professor saber entender o aluno, saber o que ele pode fazer, o aluno ser gentil, começar a ter foco e poder aprender melhor, senão ele pode acabar tendo uma desatenção, e o professor também tendo uma desatenção, e acabar perdendo a paciência. (SIC).

• **Entrevistador:** Você percebe que todos os professores se integram às competências cognitivas e só sensacionais de maneira explícita em suas aulas? Se sim você sente que entende o duplo foco e como essas competências se relacionam com o conteúdo?

❖ **Entrevistado:** Sim, alguns professores ensinam também, aí é podemos dizer, português ela ensina o duplo foco, como competência socioemocional né, com competência socioemocional, é... ela ensina que é pra ter foco numa assertividade, foco na outra ao mesmo tempo, isso é sim, os dois cognitivos, iguais. (S/C).

Entrevistador: Ok, então encerramos aqui a nossa entrevista, obrigado.

ANEXO A – PPP DA ESCOLA NETINHA CASTELO DE 2024²³

ESCOLA NETINHA CASTELO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Somando Saberes, Fortalecendo Talentos

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- PPP -



Sobral - 2024

"A educação não pode ser neutra, mas sim ferramenta de prática pela liberdade em que as pessoas, sendo educadas de forma crítica, podem transformar a sua realidade e participar da construção do mundo."
Paulo Freire.

²³ Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Netinha Castelo. Documento obtido junto à Secretaria da Escola. Acesso em: 31 out. 2024. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OesfJ6Fqv63BebXvdPgoCmcqUGL28bpY/view?usp=sharing>.