

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

KAUÊ RAONI ONDEI

**GESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA COM FOCO EM
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

São Caetano do Sul

2020

KAUÊ RAONI ONDEI

**GESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PROPOSTA COM FOCO EM
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

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

Área de concentração: Política e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dra. Maria do Carmo Romeiro

São Caetano do Sul

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

ONDEI, Kauê Raoni. **Gestão da formação docente: uma proposta em competências socioemocionais/** Kauê Raoni Ondei – São Caetano do Sul – USCS, 2020. 109f.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria do Carmo Romeiro
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS, São Caetano do Sul, 2020.

1. Gestão Escolar 2. Competências Socioemocionais 3. Formação Docente 4. Formador 5. Big Five. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof.^a Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof.^a Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

À minha mãe Cibele, pelo amor e incentivo constantes, pelo cuidado, por ser minha referência de empenho e vivacidade; ao Zétão, que com toda sua generosidade, força e sabedoria me conduziu até aqui; à Fernanda, grande companheira que, de forma explícita ou implícita, contribuiu com palavras e ações que fortaleceram a cada dia minhas motivações; às minhas amadas filhas Alice e Helena, porque meu maior aprendizado se iniciou quando vocês chegaram em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo apoio, paciência, incentivo e demonstração de carinho.

A todos os meus colegas e amigos de trabalho que contribuíram com palavras de incentivo, divisão de ansiedade e demonstração de carinho.

Aos colegas que fiz no Mestrado, obrigado por dividirem comigo tantos momentos de aprendizado, seus sonhos e angústias.

Aos professores do PPGE, pelas aulas inspiradoras que enriqueceram o meu repertório de conhecimento e por contribuírem com esta pesquisa, mesmo que indiretamente. Muito obrigado.

À minha orientadora Professora Dra. Maria do Carmo Romeiro, pelo acolhimento, incentivo e principalmente pelas trocas de experiência e paciência no desenvolvimento desta pesquisa. Obrigado por aceitar orientar este trabalho, por respeitar minhas escolhas e dificuldades, meus tempos e meus processos. Seu trabalho, sua ética e sensibilidade são exemplares. Gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar o perfil dos docentes à luz de suas competências socioemocionais, evidenciando conteúdos aderentes a uma proposta para a gestão escolar sobre formação docente. Para tal, realizou-se uma pesquisa de natureza descritiva-quantitativa, a qual buscou atender aos objetivos específicos do estudo que expressaram a intenção de verificar a intensidade de ocorrência sobre os seguintes fenômenos: competências socioemocionais dos docentes, conteúdos potenciais de formação ou apoio às competências socioemocionais; preferências em relação ao perfil dos formadores sobre as práticas e estrutura de formação docente. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário padronizado e estruturado em três blocos, para autopreenchimento. O primeiro referiu-se ao perfil dos respondentes, o segundo bloco identificou a opinião e as preferências sobre formação continuada e, por fim, o terceiro bloco coletou dados sobre o perfil dos docentes à luz das competências socioemocionais. Os resultados deste estudo evidenciaram que os docentes ainda apresentam um espaço a ser trabalhado em competências socioemocionais. Nesse sentido também evidenciaram conteúdos potenciais de formação, bem como preferências em relação ao perfil dos formadores, sobre as práticas e estrutura de formação docente. Portanto, esse conjunto de achados possibilita que a gestão estruture intervenções voltadas para formação com foco em competências socioemocionais. Estas constatações evidenciam a contribuição desta pesquisa, tendo em vista o fornecimento de um instrumento de coleta de dados que incorpora a escala de competências socioemocionais do *Big Five*, e indicadores para avaliação do perfil de formador mais ajustados as expectativas dos docentes, bem como, uma diversidade de conteúdos de formação que pode ser utilizado ou ajustado para replicações de coleta de dados em outras experiências. Nesse sentido, esse instrumento torna-se um relevante recurso para a gestão planejar a formação dos docentes das unidades escolares com foco em competências socioemocionais, produto elaborado com os achados da pesquisa.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Competências socioemocionais. Formação docente. Formador de docentes. Big Five.

ABSTRACT

The present research had as general objective to identify the profile of the teachers in the light of their socioemotional competences, evidencing contents adhering to a proposal for the management of training. To this end, a quantitative descriptive research was carried out which sought to meet the specific objectives of the study that express the intention of verifying the intensity of occurrence on the following phenomena: teachers' socioemotional skills, potential training content or support for socioemotional skills ; preferences in relation to the profile of the trainers, on the practices and structure of teacher training. For data collection, a standardized questionnaire was used and structured in three blocks, for self-completion. The first referred to the profile of respondents, the second block identified the opinion and preferences about continuing education, finally, the third block collected data on the profile of teachers in the light of socio-emotional competences. The results of this study showed that teachers still have a space to be worked on in socioemotional skills. In this sense, they also highlighted potential training content, as well as preferences regarding the profile of the trainers, about the practices and structure of teacher training. Therefore, this set of findings allows management to structure interventions aimed at training in socioemotional competencies. These findings highlight the contribution of this research, in view of providing a data collection instrument that incorporates the Big Five's scale of socioemotional competences, and indicators for assessing the profile of the trainer that best fit the expectations of teachers. As well as a variety of training content that can be used or adjusted for replication of data collection in other experiences. In this sense, this instrument becomes a relevant recourse for management to plan the training of teachers in school units with a focus on socioemotional skills, a product elaborated with the research findings.

Keywords: School Management. Socioemotional Competencies. Teacher Training. Teacher trainers. Big Five.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Método CASEL de desenvolvimento socioemocional.....	29
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões e Características	25
Quadro 2 - Relação entre as Competências Socioemocionais apresentadas na BNCC e diferentes métodos e dimensões.....	30
Quadro 3 - Competências Gerais da BNCC e a relação com as Competências Socioemocionais	37
Quadro 4 - Escore da escala.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Unidade (Cidade) de atuação do docente	69
Tabela 2 – Análise BFI - Extroversão	74
Tabela 3 – Análise BFI - Amabilidade	75
Tabela 4 – Análise BFI – Conscienciosidade	75
Tabela 5 – Análise BFI – Neuroticismo	76
Tabela 6 – Análise BFI – Abertura a Novas Experiências	77
Tabela 7 – Dimensões do Big Five.....	78
Tabela 8 – Conteúdos acessados pelos docentes em atividades formativas	79
Tabela 9 – Correlação entre conteúdos de formação e as dimensões do Big Five...	81
Tabela 10 - Nível de prioridade em habilidades e competências para desempenhar a função docente.....	82
Tabela 11 – Nível de eficácia do formador na opinião dos docentes	84
Tabela 12 - Nível de preferência de estratégia de formação.....	85
Tabela 13 - Nível de importância de características do formador	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul
ALTV	Aprendizagem ao Longo da Vida
BASE	Bem estar e Aprendizagem Socioemocional
BFI	Big Five Inventory
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CARE	Melhorando os Ambientes de Aprendizagem em Sala de Aula Cultivando Conscientização e Resiliência em Educação
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CDP	Centro de Estudos do Projeto de Desenvolvimento Infantil
CEE	Emotional Education Questionnaire
CSC	Comunidade de Escola Carinhosa
CV	Coeficiente de variação
EEBI	Educação Emocional Baseado na Pesquisa
EFII	Ensino Fundamental anos finais
ELC	Literacia Emocional em Sala de Aula
EM	Ensino Médio
INTEMO	Laboratório de Emoções da Universidade de Málaga
ISBE	Conselho Estadual de Educação de Illinois
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Máx.	Máximo
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Min.	Mínimo
n	Número de respondentes
NCLB	No Child Left Behind
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PATHS	Promoção de Estratégias Alternativas de Pensamento
PNE	Plano Nacional de Educação
Q1	Quartil 1
Q2	Quartil 2
r_s	Coeficiente de Spearman
SA	Santo André

SBC	São Bernardo do Campo
SCS	São Caetano do Sul
SEAL	Aspectos Sociais e Emocionais da Aprendizagem
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema e Objetivos da Pesquisa	19
1.2 Delimitação do estudo	20
1.3 Justificativa do estudo.....	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 Competências Socioemocionais	23
2.2 Competências socioemocionais e a escola.....	32
2.3 Programas de desenvolvimento de competência socioemocional	40
2.4 Os Atores Pedagógicos (Docentes)	46
2.5 Competências Sociais e Emocionais dos Professores	48
2.6 Programas de Educação Socioemocional para Professores	53
2.7 Formatos para a Formação de Professores.....	58
2.7.1 Experiências de Formação.....	61
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 Tipo de pesquisa e processo amostral	64
3.2 Caracterização do instrumento e forma de abordagem para a coleta dos dados.....	65
3.3 Análise dos resultados	67
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA	69
4.1 Participantes / Amostra	69
4.2 Perfil de Competências Socioemocionais (Big Five Inventory) e subsídios de conteúdos para formação docente.....	74
4.3 Opinião e preferências sobre formação continuada ou profissionalização.....	83
5 PRODUTO	88
6 CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO DOS ATORES PEDAGÓGICOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

O trabalho da gestão escolar sobre o desempenho dos alunos tende ocorrer de forma indireta. Entretanto, ao se tratar da formação continuada dos docentes na educação básica e no ensino médio, a atenção da gestão escolar sobre esse fator implica sustentar um dos pilares do desempenho do aluno, particularmente ao tratar das competências socioemocionais, um dos pontos de relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, MEC, 2017).

Assim, a gestão escolar tem, como responsabilidade, administrar o projeto pedagógico da escola, as pessoas que constituem a comunidade escolar, além da estrutura física e recursos financeiros da organização escolástica. (Soares, 2007)

Adicionalmente, o cotidiano reflete o constante relacionamento entre os indivíduos, quer seja a família, os amigos, os professores, os colegas de trabalho ou com as pessoas que nos prestam os mais variados serviços a que recorreremos. As diversas relações estabelecidas são cruciais para o desenvolvimento da capacidade de interação entre os indivíduos com o mundo de um modo inteligente e positivo, proporcionando relações mais harmoniosas (DIAS; FREITAS; RODRIGUES, 2010). Em meio a essas relações, observam-se algumas aptidões que integram as competências socioemocionais, a saber: a capacidade de compreender e gerir os sentimentos de modo adequado; a autoconfiança; a capacidade de ouvir os outros, respeitando-os, aceitando diferentes ideias e pontos de vista; bem como, a capacidade de resolver conflitos, pensando e tendo em conta os interesses dos outros (DIAS; FREITAS; RODRIGUES, 2010).

Diante disso, a escola apresenta-se como local privilegiado de relacionamento social entre diversos atores, com a missão holística, entendendo que esta deve ser capaz de promover o sucesso e o bem estar dos alunos não se limitando ao sucesso acadêmico, mas relativamente às suas vidas em geral (BIRD; SULTMAN, 2010).

Em 1993, a UNESCO criou uma “Comissão Internacional de Educação para o século XXI”, sob a presidência do francês Jacques Delors. O principal objetivo da comissão era fomentar reflexões e buscar soluções para “os desafios” que a educação enfrentaria diante do novo século.

Um grupo de especialistas, integrantes da Comissão Internacional de Educação, enviou à Unesco em 1996, um relatório intitulado “Educação: Um tesouro a Descobrir”, o documento apresentava orientações sobre a educação mundial. Esse

relatório, também conhecido como relatório Delors, foi amplamente divulgado no meio educacional e utilizado como parâmetro na elaboração de várias agendas educacionais pelo mundo (BORGES, 2016).

O documento apresenta, em seu texto, diretrizes do que considera serem os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Os pilares são apresentados como norteadores para a formação que se espera do cidadão do século XXI, não apenas no viés intelectual, mas, também, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação com uma visão holística (BORGES, 2016).

Portanto, a aprendizagem socioemocional tem captado a atenção no mundo acadêmico, nas políticas públicas e no contexto escolar (BERGER; ALCALAY; TORRETTI; MILICIC, 2011; HUMPHREY, 2013). Programas e políticas, como a Promoção de Estratégias Alternativas de Pensamento (PATHS) e a Comunidade de Escola Carinhosa (CSC) nos Estados Unidos; Aspectos Sociais e Emocionais da Aprendizagem (SEAL) na Inglaterra; Matéria de crianças na Austrália; e Bem estar e Aprendizagem Sócio-Emocional (BASE) no Chile, são exemplos dos esforços que vários países estão fazendo em termos de aprendizagem socioemocional (BERGER; ALCALAY; TORRETTI; MILICIC, 2011; HUMPHREY, 2013).

Além dos programas supracitados, outros estudos relacionam-se ao tema, conforme a abordagem a seguir.

Em 2009, Edwards, Espinoza e Mena realizaram um estudo nos Estados Unidos e Inglaterra, analisando e sistematizando os resultados sobre a aplicação de programas escolares de desenvolvimento socioemocional. Depois de descrever as investigações, explicaram as áreas onde este tipo de programa impacta, tais como: melhora a disposição do contexto escolar para a aprendizagem, o apego à escola e a consequente atitude disciplinada, atitude e capacidade de aprender, desempenho acadêmico, saúde mental e autocuidado e, naturalmente, habilidades socioemocionais. Os resultados destacam que a dimensão socioemocional não deve ser desvinculada da dimensão intelectual, ressignificando essa dupla dimensão da escola, que atua com a formação integral do aluno.

Com o objetivo de revisar trabalhos empíricos mais relevantes no contexto educacional sobre a influência da inteligência emocional por meio de diferentes instrumentos, no âmbito pessoal, social e escolar dos alunos, foi realizado um estudo em 2004, na Espanha, por Pacheco e Berrocal. Para esses autores, a dimensão

emocional deve ser compreendida como uma variável que afeta ou modula o sucesso de uma pessoa. À luz desses resultados, o desenvolvimento emocional parece uma tarefa necessária e o contexto escolar torna-se o lugar ideal para promover essas competências que contribuirão positivamente para o bem estar pessoal e social do aluno.

Diante dos novos desafios, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) tem dirigido esforços para a construção de um corpo de conhecimento sobre a Educação para o Século XXI, a partir da identificação do desenvolvimento e da avaliação de competências que combinam as dimensões cognitivas e socioemocionais do aprendizado OCDE (2014).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, MEC BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017) orienta sobre os direitos ao conhecimento e habilidades que todo estudante do país deve ter acesso ao longo de sua vida escolar, trazendo como um dos pilares da formação do aluno além do cognitivo, mas o desenvolvimento socioemocional que, para ser efetivado, necessita “estar incorporado ao cotidiano escolar, permeando todas as suas disciplinas e ações” (NOVA ESCOLA; FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, p.5). De acordo com as mesmas entidades, o desafio é complexo, visto que impacta não apenas os currículos, mas processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliação. Neste contexto surge a preocupação em estudar o perfil dos atores da cadeia pedagógica no sentido de analisar sua pertinência à complexidade da formação do aluno dentro do espectro de desenvolvimento socioemocional previsto na BNCC.

Consoante Furlanetto (2011) na ótica da modernidade, o professor tornou-se um técnico comprometido com metodologias adequadas, capaz de organizar os processos de ensino e aprendizagem a partir de modelos pedagógicos, fazendo como que o educador se distancie dos processos vividos pelos alunos e da compreensão de como eles se apropriam dos conteúdos culturais. Na percepção da autora, a atuação dos professores fica submetida ao reino da eficiência, da eficácia e da excelência.

Nesse cenário, as competências socioemocionais são apresentadas no documento da BNCC, com o objetivo de contribuir com o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Deste modo, o documento define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidade e atitudes a serem aplicadas na resolução

de demandas complexas (BRASIL, MEC BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017, p.8-10).

Outras abordagens contribuem para o entendimento das competências socioemocionais. Sobre isso, Bisquerra e Pérez (2007, 2012. p.1187) conceituam competências socioemocionais como modelo teórico, sendo agrupadas em cinco grandes dimensões: consciência emocional, regulação emocional, autonomia pessoal, competência social e competência para a vida e o bem estar.

Pena e Repetto (2008) realizaram um estudo na Espanha, apresentando as principais contribuições da comunidade científica espanhola em torno das competências e habilidades emocionais dentro do campo educacional. Os autores debruçam-se sobre os instrumentos de medida, bem como sobre a validade dos critérios relativos às variáveis relacionadas ao mundo da escola e da universidade. Outrossim, ainda sobre as principais linhas de trabalho que são realizados a partir da Orientação Educacional, com aplicação e validação de programas focados no desenvolvimento de habilidades e competências emocionais.

Sendo a educação um processo que se caracteriza por relações entre professor-aluno e aluno-aluno, essa constitui-se de interações cheias de traços sociais e emocionais. Nesse sentido, a educação socioemocional dos estudantes teria como pressuposto professores com formação socioemocional, uma vez que estes necessitariam de habilidades capazes de gerenciar adequadamente sua sala de aula e também ensinar seus alunos a serem social e emocionalmente competentes. (ASENSIO, 2006).

Tardif (2006) enfatiza a importância de se desvelar as experiências, os pensamentos, os sentimentos, os dilemas e as necessidades dos professores nos processos de formação docente. A experiência não se constitui vinculada somente às dimensões técnicas e teóricas, mas a repertórios mais amplos.

Assim, conhecer o perfil dos gestores e dos educadores, no que compete as dificuldades/preocupações, carências percebidas e conhecimento em práticas de formação dos alunos associados ao desenvolvimento de competências socioemocionais, impõe também identificar esse perfil na cadeia de atores pedagógicos.

1.1 Problema e Objetivos da Pesquisa

Dada a contextualização apresentada, emerge o seguinte problema de pesquisa: Como identificar o perfil docente no ambiente de formação educacional no sentido de evidenciar eventuais lacunas ou necessidades de desenvolvimento de suas competências socioemocionais? Sobre isso, admite-se como pressuposto que as competências são o resultado da articulação entre conhecimentos do processo, a prática desse processo e características atitudinais e de valores desses docentes.

Para Dias (2010) no âmbito escolar, a competência é um sistema de ações complexas que envolve aptidões cognitivas e não cognitivas, combinando conhecimentos, emoções, atitudes, motivações, valores e ética, assim como outros componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizados para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. A autora afirma que nas escolas, perante as mais diversas situações, imprevisíveis e complexas, solicita-se aos diferentes atores (docentes e discentes) que mobilizem as suas aquisições (pessoais, sociais, acadêmicas), numa alusão a uma conexão que combina recursos e ações do sujeito e traduz uma contribuição pessoal para um determinado desfecho (DIAS, 2010).

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo identificar o perfil dos docentes à luz de suas competências socioemocionais, evidenciando conteúdos aderentes a uma proposta para a gestão de formação.

O estudo orienta-se pelos seguintes objetivos específicos;

- a) Identificar as competências socioemocionais dos docentes.
- b) Evidenciar eventuais lacunas e necessidades junto aos docentes, para elaboração de conteúdo em uma proposta de formação docente em competências socioemocionais.
- c) Identificar preferências do docente com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes à formação docente.
- d) Elaborar produto técnico que contemple: uma proposta de conteúdos de formação em competências socioemocionais no âmbito das lacunas e necessidades evidenciadas no contexto dessa dissertação.

1.2 Delimitação do estudo

A presente pesquisa é de abrangência exploratória em termos de seus resultados visto que será conduzida a partir de um estudo de caso que, embora produza resultados que podem ter uso imediato para o caso em si, esses têm um abrangência não conclusiva para a população de unidades escolares, mas sim, uma abrangência referencial, seja com relação aos procedimentos para elaboração do diagnóstico das condições socioemocionais da equipe docente, seja com relação às boas práticas evidenciadas.

Registre-se que o caso de estudo se refere a uma rede privada educacional composta por três unidades em atividade na região do ABC Paulista.

A Unidade localizada em Santo André, foi a primeira da Rede, sendo fundada no ano de 1986. Com a maior estrutura física e com o maior número de alunos e colaboradores, a Unidade conta com aproximadamente 500 estudantes no Ensino Fundamental anos finais e 300 estudantes no Ensino Médio. A estrutura administrativa-pedagógica é composta por uma diretora, dois coordenadores pedagógicos e dois orientadores educacionais (um em cada ciclo), trinta professores no Ensino Fundamental anos finais e vinte professores no Ensino Médio.

A Rede possui uma Unidade na cidade de São Bernardo do Campo, inaugurada no ano de 2001. É uma Unidade um pouco menor em estrutura física e em relação ao número de estudantes e colaboradores, a saber; a Unidade conta com aproximadamente 350 estudantes no Ensino Fundamental anos finais e 120 estudantes no Ensino Médio. A estrutura administrativa-pedagógica é composta por um diretor, dois coordenadores pedagógicos (um em cada ciclo) e um orientador educacional (atuando em ambos os ciclos), vinte professores no Ensino Fundamental anos finais e quinze professores no Ensino Médio.

Na cidade de São Caetano do Sul, está localizada a Unidade mais recente da Rede, inaugurada em 2005. É uma Unidade relativamente pequena em estrutura física e com o número de alunos e colaboradores reduzido em relação as demais Unidades da Rede. São aproximadamente 156 estudantes no Ensino Fundamental anos finais e 90 estudantes no Ensino Médio. A estrutura administrativa-pedagógica é composta por um diretor, dois coordenadores pedagógicos (um em cada ciclo) e um orientador educacional (atuando em ambos os ciclos), quinze professores no Ensino Fundamental anos finais e doze professores no Ensino Médio.

De acordo com o documento elaborado pela Rede, os profissionais (pedagógicos) atuam de diferentes maneiras, com responsabilidades específicas e objetivos em comum.

Os diretores são responsáveis por toda a estrutura física da Unidade, incluindo manutenção e aquisição de equipamentos, além de oferecerem recursos para que o projeto político pedagógico e as metodologias sejam colocadas em prática ao longo do ano letivo.

Os coordenadores pedagógicos exercem um papel de liderança junto aos professores, acompanhando, orientando e avaliando o trabalho pedagógico desenvolvido pelos mesmos, garantindo o entrosamento entre as áreas do conhecimento e a continuidade do processo de construção do conhecimento.

Os orientadores educacionais têm como objetivo desenvolver um trabalho integrado com os alunos, professores e família, levando à reflexão e discussão dos problemas e elaborando as ações para a sua resolução.

O professor tem como responsabilidade mediar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, a cada dia, uma relação de parceria, cooperação e construção do conhecimento.

1.3 Justificativa do estudo

No movimento atual das reformas educacionais, discute-se, no país, a importância de repensar a Educação oferecida. O foco na aprendizagem do aluno, utilização de temas transversais, formação pedagógica, uso de novas tecnologias, desenvolvimento de competências, habilidades cognitivas que possibilitem ao aluno buscar, compreender, organizar e reconstruir informações em contextos de constantes e rápidas mudanças.

Nos últimos anos, diante de novas necessidades e desafios do Século XXI, apresentadas nos contextos educacionais, são colocadas em pauta as competências e habilidades socioemocionais na perspectiva de uma educação integral.

Nesse sentido, o estudo justifica-se pela sua contribuição na geração de subsídios para o conhecimento das condições de unidades educacionais, em específico das condições de sua equipe docente em termos de seu empoderamento socioemocional para atuar na formação de estudante à luz das exigências da BNCC,

evidenciando eventuais lacunas e necessidades junto aos docentes, para elaboração de conteúdos para proposta de formação docente em competências socioemocionais

Para Abed (2014) a relevância da formação docente se sustenta por meio da Educação do Século XXI, que requer o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o presente estudo tende a contribuir para a tomada de decisão quanto aos conteúdos que serão hierarquizados no processo de formação docente com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais, dotando-os de condições sustentáveis para enfrentar as mudanças da sociedade no Século XXI.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na presente seção, serão apresentados estudos que conceituam as competências socioemocionais e sua relação no âmbito escolar, além de programas educacionais aplicados no Brasil e no mundo, bem como o significado e estruturação de outros fatores do perfil docente que incorporam os objetivos deste estudo.

2.1 Competências Socioemocionais

Um dos propósitos da educação é o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo, entre outros aspectos, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional (ASENSIO, 2006).

De acordo com Marin (2017), a competência socioemocional relaciona-se com a qualidade do ajustamento social e emocional de cada indivíduo ao longo de toda a sua vida, sendo, essa competência, compreendida como um construto.

Essas competências apresentam-se como componentes essenciais a uma educação de qualidade, proporcionando benefícios significativos no desenvolvimento e bem-estar de alunos e professores, contribuindo para sua relação, favorecendo a promoção de comportamentos pró-sociais, reduzindo problemas comportamentais e inclusive na melhoria do desempenho escolar (DURLAK; WEISSBERG; DYMNICJI; TAYLOR; SCHELLINGER, 2011).

Para Zins e Elias (2006), a competência socioemocional é a capacidade de identificar e administrar emoções, resolver problemas de forma eficaz e construir relações positivas com as pessoas na sociedade.

Segundo Bisquerra (2005) é possível definir educação socioemocional como um processo educativo, contínuo e permanente, cujo objetivo primário é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais como um elemento essencial para o desenvolvimento integral da pessoa, a fim de capacitá-lo para a vida.

Bisquerra e Pérez Escoda (2012) argumentam que a educação socioemocional é utilizada em diferentes cenários da vida, como prevenir depressão, gerir o *stress*, evitar a violência e reduzir a fraqueza de pessoas em situações adversas. Essa abordagem sugere que o desenvolvimento socioemocional serve para melhorar o bem-estar dos indivíduos, ao mesmo tempo, incentivar a formação de um equilíbrio emocional saudável. Da mesma forma a competência socioemocional de professores

tende a amenizar transtornos emocionais, processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de estresse (tensão) no trabalho, conhecido como Síndrome de *Burnout* (SANTOS; SOBRINHO, 2011).

Os primeiros estudos e pesquisas sobre competências socioemocionais foram realizados pelo economista James Heckman, da Universidade de Chicago (premiado com o Nobel da Economia em 2000), que comparou dois grupos de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan. Os resultados dessa pesquisa indicaram diferenças significativas, na vida adulta, em habilidades que foram denominadas, pelos pesquisadores, como “não-cognitivas”: os que haviam participado do projeto “*Perry*” apresentavam menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência (ADEB, 2014).

De acordo com Pontes (2013) o projeto “*Perry*” obteve êxito ao ensinar os alunos a controlarem as suas emoções, a serem persistentes, a trabalharem melhor em equipe e a executarem tarefas de maneira organizada, mesmo que todo esse processo não tenha afetado o desempenho mensurado em testes de QI.

Na área da educação, a maior parte dos estudos envolvendo mensuração de competências socioemocionais, concentra-se no segmento de estudantes.

Em 1996, a Unesco, através do relatório Delors (1996), propôs algumas alternativas inovadoras para a Educação do Século XXI e, entre elas, a educação da dimensão emocional junto à dimensão cognitiva. Para se adaptar a estes novos ideais, as escolas foram motivadas a repensar seus currículos e sistemas de ensino para suprir a necessidade de incluir esta nova visão de educação emocional e cognitiva. Foi observado a necessidade de uma educação integral de pessoas, ou seja, com a dimensão cognitiva, como moral, social, emocional, psicomotor, baseado em aquisição de habilidades que incluem aspectos de todas as dimensões humanas.

O sistema educacional brasileiro destaca a importância de se desenvolver as competências socioemocionais, juntamente com as cognitivas, para o sucesso dos alunos ao longo da vida. A Lei 12.796/2013, que altera a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece que a partir de 2015 a pré-escola obrigatória deverá começar a partir dos quatro anos de idade, tendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico como objetivos centrais do ensino infantil. O desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças desde a primeira infância, pode beneficiar não apenas o desempenho escolar, mas também uma variedade de resultados em outras esferas do bem-estar social (ARAÚJO, 2015).

Ainda sobre essas competências, Bisquerra e Pérez (2012) apresentam como objetivos da educação socioemocional: identificar as próprias emoções e a do outro; desenvolver a capacidade de regular as emoções, aumentando o limite de tolerância à frustração; evitar os efeitos nocivos das emoções negativas; desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas e automotivação; adotar uma atitude positiva em relação à vida. Os mesmos autores conceituam as competências socioemocionais como modelo teórico, sendo agrupadas em cinco grandes dimensões: consciência emocional; regulação emocional; autonomia pessoal, competência social e competência para a vida e o bem-estar. Os autores especificam as dimensões através de características, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1 - Dimensões e Características

Dimensão	Característica
Consciência emocional	capacidade de capturar o clima emocional em um contexto específico
Regulação emocional	capacidade de usar emoções apropriadamente
Autonomia pessoal	conjunto de características relacionadas ao autogerenciamento das emoções
Competência social	capacidade de estabelecer relações positivas com outras pessoas
Competências para a vida e o bem-estar	capacidade de mostrar comportamento responsável e adequado para resolver problemas

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Bisquerra e Pérez (2012).

Já Palomero (2009) propõe como alternativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais os princípios da psicologia humanista, a qual está ligada ao desenvolvimento de atitudes que se relacionam com competências. A educação, especificamente a formal, tem sido orientada ao longo do tempo única e exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, não se atentando a importância da educação social e emocional.

No entendimento de López Cassá (2011) educar as emoções dos indivíduos é fundamental, pois ajuda a construir um ambiente positivo para que as experiências e vínculos afetivos tornem-se fontes de aprendizado.

A educação socioemocional tem, entre outros, um objetivo preventivo no estágio de educação infantil para desenvolver competências de controle emocional

desde a primeira infância e assim enfrentar situações adversas ou difíceis na vida. Todo esse trabalho serve para favorecer o bem-estar das crianças desde os seus primeiros anos e, ao mesmo tempo, encorajar o desenvolvimento de um equilíbrio emocional saudável (LÓPEZ CASSÁ, 2011).

Álvarez González (2001) alertava sobre a existência do analfabetismo emocional que se manifesta de múltiplas formas, através de conflitos, violência, ansiedade, estresse, depressão, uso de drogas, pensamentos autodestrutivos, anorexia e suicídios. O autor entende que a falta de controle emocional deve começar a ser desenvolvida nas escolas para aumentar a conscientização e desenvolver personalidades saudáveis desde a infância.

Essas abordagens evidenciam elementos que caracterizariam ambientes nos quais os atores da cadeia pedagógica estão inseridos em seu cotidiano profissional.

Em oposição a esses ambientes, ainda que utilizando estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro como público alvo, o Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), realizou um projeto de mensuração de competências socioemocionais (SANTOS; PRIMI, 2014), o que elaborou um instrumento confiável e validado empiricamente (Big Five) através da aplicação piloto em uma amostra representativa de alunos. (SANTOS; PRIMI, 2014).

De acordo com os mesmos autores, o “Big Five” é apresentado em formato de questionário com perguntas diversificadas sobre o comportamento representativo relacionado a características de personalidade de cada indivíduo, exigindo a análise fatorial de suas respostas. Os questionários foram aplicados a pessoas de diferentes culturas, apresentando a mesma estrutura fatorial latente, possibilitando a hipótese de que os traços de personalidades se agrupariam em torno de cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014).

Abed (2014) apresenta uma síntese dos domínios capturados por escalas e testes nos cinco grandes grupos dos Big Five, os quais serão brevemente caracterizados a seguir:

- **Abertura a experiências:** essa dimensão é a tendência a mostrar-se disposto e interessado no prazer em aprender, com curiosidade, criatividade e imaginação, para passar por novas experiências estéticas, culturais e intelectuais.

- **Consciência (Conscienciosidade):** está diretamente relacionada a características como: autorregulação, perseverança, controle da impulsividade, disciplina, ser esforçado, organizado e responsável.
- **Extroversão:** Tendência em ser autoconfiante, sociável e entusiasmado, investindo em interesses e energia para o mundo exterior.
- **Cooperatividade (Amabilidade):** Trabalha bem em grupo de modo colaborativo, apresentando características como: altruísmo, tolerância e simpatia.
- **Estabilidade emocional (Neuroticismo):** Essa dimensão refere-se a autoconfiança, serenidade, calma e autocontrole, além de previsibilidade e consistência nas reações emocionais.

Outra forma de mensurar habilidades e competências socioemocionais, foi desenvolvida por Bar-On (1997), através do Inventário de Quociente Emocional. Este autor defende que a inteligência emocional não pode ser separada do social, uma vez que o ser humano deve possuir habilidades sociais, emocionais e pessoais que lhe permitem enfrentar as demandas dos meios para alcançar o sucesso na vida e no bem estar psicológico (BAR-ON,; PARKER, 2000).

O modelo consiste nos seguintes elementos (BISQUERRA, 2009):

- Componente intrapessoal: autoconsciência emocional, assertividade, autoestima, autorrealização, independência.
- Componente interpessoal: empatia, relações interpessoais, responsabilidade social.
- Componente de adaptabilidade: resolução de problemas, teste de qualidade, flexibilidade
- Gerenciamento de estresse: tolerância ao estresse, controle da impulsividade.
- Humor geral: felicidade, otimismo.

Nos últimos anos, as ciências sociais e a neurociência reconheceram importância da felicidade e do bem-estar, verificando que as pessoas que percebem, expressam, entendem e gerenciam adequadamente suas emoções positivas ou negativas, conseguem atingir um bem estar completo (FERNÁNDEZ BERROCAL, 2009).

A CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), apresenta outro método envolvendo cinco conjuntos interrelacionados para desenvolvimento de competências socioemocionais;

- **Autoconhecimento:** a capacidade de reconhecer com precisão as próprias emoções, pensamentos, valores e como influenciam o comportamento. Além de avaliar pontos fortes e limitações, com um senso bem fundamentado de confiança, otimismo e uma “mentalidade de crescimento”.
- **Autocontrole:** a capacidade de regular com sucesso as emoções, pensamentos e comportamentos de uma pessoa em diferentes situações, gerenciando efetivamente o estresse, controlando impulsos e motivando-se.
- **Consciência social:** capacidade de assumir a perspectiva e ter empatia com os outros, incluindo pessoas de diferentes origens e culturas, entendendo as normas sociais e éticas do comportamento.
- **Habilidades sociais:** capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes com diversos indivíduos e grupos, comunicando-se com clareza, cooperando com os outros, negociando conflitos de forma construtiva.
- **Tomada de decisão responsável:** capacidade de fazer escolhas construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais com base em padrões éticos, preocupações de segurança e normas sociais.

O modelo reflete na escola/sala de aula, na convivência com a família/comunidade, bem como o comportamento cultural e da sociedade.

Figura 1 - Método CASEL de desenvolvimento socioemocional



Fonte: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)

Ainda, Del Prette (2006) ampliou para sete classes de comportamento as definições de habilidades socioemocionais desenvolvidas em crianças: (1) autocontrole/expressividade emocional, (2) civilidade, (3) empatia, (4) assertividade, (5) fazer amizades, (6) solução de problemas interpessoais e (7) habilidades sociais acadêmicas.

Considerando a intenção do presente estudo avaliar as competências socioemocionais dos atores da cadeia pedagógica, procedeu-se a uma análise comparativa entre os três métodos de mensuração dessas (Big Five, Bar-on e CASEL) e as competências socioemocionais a luz da BNCC e Apresentamos a seguir um quadro (3) comparativo de três escalas de mensuração de competências socioemocionais, e as competências socioemocionais relacionadas a BNCC.

Quadro 2 - Relação entre as Competências Socioemocionais apresentadas na BNCC e diferentes métodos e dimensões.

COMPETÊNCIAS DA BNCC	BIG FIVE	BAR-ON	CASEL
Compreensão das relações do mundo e tomada de decisões alinhadas ao projeto de vida pessoal, profissional e social.	Abertura a experiências Extroversão		Tomada de decisão responsável Consciência social
Autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e dos outros com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo.	Consciência	Habilidades intrapessoais	Autoconhecimento
Exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro.	Estabilidade emocional (Neuroticismo)	Habilidades interpessoais Gestão do estresse	Autocontrole
Ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Cooperatividade (Amabilidade)	Adaptabilidade Humor geral	Habilidades sociais

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de ABED, 2014; Bisquerra, 2009; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL);

De acordo com Santos e Primi (2014) a aplicação de questionários com base no modelo *Big Five* tem se mostrado eficiente e associado, em diversos estudos, nos contextos escolar e de trabalho. Para mensurar as competências socioemocionais da cadeia de atores pedagógicos, o presente estudo pretende utilizar o *Big Five*.

Na literatura científica nacional e internacional, são abordadas diferentes características relacionadas às competências socioemocionais. O agrupamento

dessas características e das evidências estão disponíveis dentro do modelo dos cinco grandes fatores da personalidade, conhecido como *Big Five* (SANTOS; PRIMI, 2014).

Digman (2002) destaca o modelo *Big Five* como o embasamento teórico mais difundido na literatura. Sua importância sustenta-se na ampla evidência acerca da sua aplicabilidade em diferentes contextos, diversas amostras, culturas e por meio de numerosas fontes de informação, tendo demonstrado sua adequação nos diferentes usos (GOMES, 2012).

Vale observar que conforme Rebollo e Harris (2006), o que difere um indivíduo de outro é a personalidade, que se refere a um padrão de comportamento e atitudes, constante e estável em cada pessoa. Por esse motivo, é possível compreender que existem diferenças individuais que favorecem o maior desenvolvimento de uma habilidade em detrimento de outra, tornando o sujeito único com uma identidade própria.

As abordagens apresentadas neste item ressaltam a importância de se desenvolver competências socioemocionais, visando melhorar o bem-estar dos indivíduos e conseqüentemente o equilíbrio emocional, através da capacidade de identificar e administrar emoções. Essas abordagens estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral do indivíduo, um dos propósitos da educação (ASENSIO, 2006). Além do bem estar e equilíbrio emocional, o desenvolvimento de competências socioemocionais também proporciona benefícios significativos na relação entre os indivíduos, em especial os professores e estudantes, favorecendo a promoção de comportamentos pró-sociais, reduzindo problemas comportamentais e inclusive na melhoria do desempenho escolar (DURLAK; WEISSBERG; DYMNICJI; TAYLOR; SCHELLINGER, 2011).

Educar as emoções dos indivíduos é fundamental para construir ambientes positivos para que as experiências e os relacionamentos se tornem fontes de aprendizado. Foram apresentados diferentes modelos e métodos que caracterizam e mensuram as competências socioemocionais, que em grande parte, são organizados em cinco dimensões, como por exemplo; o Big Five; Bar-on; Casel. Para o presente estudo, foi estabelecido o modelo de questionário do Big Five, para contemplar o objetivo "a" Identificar as competências socioemocionais dos docentes.

2.2 Competências socioemocionais e a escola

Os alunos passam a maior parte do seu dia nas escolas, local privilegiado de relacionamento social, portanto, é importante que esta seja promotora das competências socioemocionais de forma sistemática, com intervenções eficazes, promocional ou preventivamente, com programas que desenvolvam estas competências (BIRD & SULTMAN, 2010; MERREL; GUELDNER, 2010).

Na escola, os alunos não apenas aprendem habilidades acadêmicas, mas também aprendem do ponto de vista emocional a conhecer e a se relacionar consigo mesmos e valorizar a si mesmos, relacionar-se com seus pares e outras figuras de autoridade diferentes de seus pais, bem como relacionar-se com o mundo externo.

Para Palomera (2009), a escola é o lugar onde todos os participantes da comunidade escolar, têm a oportunidade de aprender e desenvolver todas habilidades e conhecimentos que lhes permitam adaptar-se à sociedade.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar é um meio para alcançar o bem estar socioemocional das pessoas. Existem evidências científicas suficientes para apoiar a necessidade de promover emoções positivas no contexto escolar, uma vez que elas desempenham um papel fundamental na adaptação individual, nos índices de saúde e na melhor adaptação a situações adversas ou estressantes (FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2009).

Os professores representam uma figura importante no desenvolvimento positivo dos alunos e no sucesso geral de suas salas de aula. Professores socio e emocionalmente competentes, promovem interações positivas e influenciam uma ampla gama de resultados no nível do aluno, incluindo funcionamento cognitivo, emocional e social (CORNELIUS-WHITE, 2007; VAN UDEN; RITZEN; PIETERS, 2013; WUBBELS; BREKELMANS, 2006).

As escolas que promovem a aprendizagem socioemocional apresentam uma grande contribuição para melhorar as práticas dos professores e conseqüentemente o desempenho dos alunos (DURLAK; WEISSBERG; DYMICKI; TAYLOR; SCHELLINGER, 2011). Os programas de aprendizagem socioemocional influenciam positivamente o clima da sala de aula, a eficácia do professor, o desempenho acadêmico e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos (BRACKETT; RIVERS; REYES; SALOVEY, 2012; HAGELSKAMP; BRACKETT; RIVERS; SALOVEY, 2013; RIVERS; BRACKETT; REYES; ELBERTSON;

SALOVEY, 2013). Um clima socioemocional positivo é um fator crítico para o bem-estar e o desempenho de professores e alunos (HAMRE; PIANTA, 2001).

Entre os professores, a experiência de emoções positivas provavelmente pode ajudá-los a otimizar recursos pessoais para lidar com situações desafiadoras cotidianas (CANRINUS; HELMS-LORENZ; BEIJAARD; BUITINK; HOFMAN, 2012; FREDRICKSON, 2000). Um clima emocionalmente positivo também influencia a afiliação dos alunos com os professores e o comportamento em sala de aula (BRACKETT; RIVERS REYES; SALOVEY, 2012). Por outro lado, salas de aula menos positivas tendem a ter níveis mais baixos de desempenho e maior conflito (HAMRE; PIANTA, 2005).

De acordo com La Paro & Pianta (2003), os professores social e emocionalmente competentes regem o tom na sala de aula, desenvolvendo relações de apoio e incentivo com seus alunos, projetando lições baseadas nos pontos fortes e nas habilidades dos alunos, estabelecendo e implementando diretrizes comportamentais de maneira a promover a motivação intrínseca, treinar os alunos em situações de conflito, incentivando a cooperação entre e atuando como um modelo para comunicação e comunicação respeitosa e apropriada exposições de comportamento pró-social. Esses comportamentos dos professores estão associados a competências socioemocionais aplicadas no ambiente escolar visando melhorar os resultados de desempenho dos alunos. Um clima ideal para a sala de aula é com baixos níveis de conflito e comportamento perturbador, transições suaves de um tipo de atividade para outra, expressões apropriadas de emoção, respeito na comunicação e solução de problemas, forte interesse e foco na tarefa e apoio responsabilidade e capacidade de resposta às diferenças individuais e às necessidades dos alunos (LA PARO; PIANTA, 2003).

Quando os professores não dispõem de recursos para gerenciar efetivamente os aspectos socioemocionais, os desafios dentro do contexto escolar e especificamente da sala de aula, as crianças mostram níveis mais baixos de comportamento e desempenho na tarefa (MARZANO; MARZANO; PICKERING, 2003). Além disso, o clima da sala de aula se deteriora, provocando no professor o que nos referimos como uma "cascata de esgotamento". O clima em deterioração é marcado por aumento de comportamentos problemáticos dos alunos, e os professores ficam emocionalmente exaustos ao tentarem gerenciá-los. Sob essas condições, os professores podem recorrer a atividades reativas e respostas excessivamente

punitivas que não ensinam a autorregulação e podem contribuir a um ciclo autossustentável de interrupção na sala de aula (OSHER et al., 2007).

Como García (2001) indica, além da inteligência acadêmica, o desenvolvimento de competências socioemocionais permite abordar o problema do fracasso escolar como uma condição sócio pessoal que se manifesta na incapacidade do indivíduo de atingir os objetivos educacionais propostos por um sistema escolar ou centro para um nível curricular específico. No entanto, o peso da aprendizagem socioemocional na realização depende da acadêmica, como observado por Zins (2004), de vários fatores, como a maneira pela qual definir e avaliar esta conquista, o ambiente no qual as experiências de aprendizagem são desenvolvidas, menos tradicionais ou motivadoras, o grau em que os programas são especificamente contextualizados a função da escola ou estão ligados aos seus pares ou figuras de referência para adultos.

Na mesma linha, estudos no contexto escolar chileno mostraram a relação entre variáveis sócio afetivas, bem-estar socioemocional, autoestima, integração social, clima social escolar e desempenho acadêmico (BERGER, 2011).

Na Espanha, vários autores (IBARROLA, 2004; BISQUERRA, 2000) destacaram a importância da educação emocional como uma forma de prevenção para minimizar a vulnerabilidade a disfunções e impedir sua ocorrência. Fernández-Berrocal e Extremera (2002) abordam a questão do quociente intelectual como um mau preditor de sucesso na vida, já que a inteligência acadêmica não se resume a alcançar o sucesso profissional, ao mesmo tempo que não garante a satisfação no mundo das relações pessoais.

A formação em competências socioemocionais pode ocorrer em campos muito diversos e com grande variedade de repercussões em situações como: lidar com o estresse relacionado ao trabalho (BAR-ON R.; Y PARKER; J. D. A. 2000); a diminuição do nível de agressividade em ambientes educacionais e / ou de trabalho (GARAIGORDOBIL, 2005; MORIARTY, 2001) desenvolvimento de carreira (EMMERLING; CHERNISS, 2003), o envolvimento na carreira profissional no campo das empresas (REPETTO; PÉREZ, 2003); bem como a melhoria no trabalho com pessoas que têm alguma deficiência intelectual (EXTREMERA; DURÁN; REY, 2005). Em resumo, pode-se dizer que a formação em habilidades socioemocionais tem uma relevância especial para o campo educacional (WEISSBERG; GREENBERG, 1998).

Além de investir no desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, a escola pode se transformar em um local privilegiado para o desenvolvimento socioemocional dos adultos: os professores, os gestores, os familiares dos estudantes. Estudos realizados (BISQUERRA, 2011 e DENHAM, 2007) mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego, entre outros.

As competências socioemocionais são aprendidas e expressas através de comportamentos verbais e não verbais, entre as pessoas, sendo influenciadas pelo contexto. Para o desenvolvimento dos estudantes, pais e professores desempenham um papel fundamental, pois são eles que apresentam diretrizes de ensino, normas e atitudes para facilitar a coexistência com os outros, como empatia, assertividade, entre outros (BISQUERRA, 2011).

Pais e professores ocupam um lugar de destaque como promotores da socialização e desenvolvimento da competência socioemocional de seus filhos e alunos, proporcionando experiências que promovem seu desenvolvimento (DENHAM, 2007).

A escola é o local onde os alunos passam a maior parte do seu dia, portanto, a instituição se apresenta como alternativa para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por violência de diferentes tipos e graus, carência afetiva, alimentar e material (ABED, 2004).

A implementação da educação socioemocional nas escolas vai ao encontro do desenvolvimento da educação integral, que inclui a capacitação de todas as dimensões do ser humano, e entre elas o social e o emocional. Para Martínez (2006) a escola tem sido negligente em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais, demonstrando desinteresse em formações aos docentes e discentes. Pouco a pouco, o escopo da educação afetiva tem sido reconhecido, mas mesmo assim, o trabalho feito para implementá-lo nas escolas não é suficiente, isso ocorre devido a programas e formações metódicos e rigorosos (MARTÍNEZ-OTERO, 2006), os autores defendem a necessidade de um planejamento sério na educação, sendo essencial conhecer os procedimentos pedagógicos credenciados para isso, cujo principal objetivo é desenvolver competências emocionais baseadas na inteligência emocional.

Punset (2011) problematiza a importância do desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais nas escolas, entendendo que as mesmas devem ser

ensinadas nas instituições educacionais. Ele afirma que na maioria dos casos onde existem programas de desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, são realizados de forma sistemática e aligeirada, pois não há tempo e espaço nos currículos escolares, além de falta de apoio ou financiamento.

Para Punset (2011) seria positivo organizar aulas de educação socioemocional ao longo da semana como ocorre com outras disciplinas como matemática e linguagem. O autor entende que programas de educação de competências socioemocionais devem ser incorporados nas escolas, para contribuir inclusive com a melhora do desempenho acadêmico. Entretanto, apresenta como dificuldade, a falta de preparação de professores, entendendo ser essencial formar continuamente esses profissionais, com programas de competências socioemocionais, incluindo blocos de conteúdos teóricos e práticos, com o objetivo de (PUNSET, 2011):

- Aprender a perceber e administrar as emoções;
- Construir e manter relacionamentos com os outros;
- Tomar decisões responsáveis e éticas;
- Aprender e ensinar aos alunos as competências socioemocionais e fornecer-lhes as ferramentas certas e estratégias para enfrentar ética e eficazmente aos conflitos e problemas.

Embora o presente trabalho tenha como foco as competências socioemocionais no conjunto de atores da cadeia pedagógica, utiliza-se a abordagem a seguir para evidenciar a presença das competências socioemocionais entre as dez competências gerais da BNCC.

O documento que orienta a formação do currículo escolar no Brasil (BNCC), apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais, na qual todos os alunos têm direito a educação básica.

Na constituição de 1988, já havia o destaque da educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e assim, a qualificação para o mercado de trabalho.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases determinava que a união confirmasse um pacto Inter federativo, um acordo com os mais altos níveis de governo, para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos (BRASIL, 1996).






Em 2014, o PNE (Plano Nacional de Educação) confirmava a necessidade de diretrizes pedagógicas para a educação básica, onde houvesse uma base nacional orientadora dos currículos de todas as unidades da federação.






Orientada pelo MEC (Ministério da Educação), a Base pretende subsidiar a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas privadas e públicas, política para a formação de professores, a produção de material didático e, a avaliação.

Diante desse contexto, pode-se observar a preocupação com as competências socioemocionais presente no documento da Base, tornando-se tão relevante que quatro tópicos, dentre os dez apresentados como competências gerais da BNCC, estão diretamente relacionados aos aspectos socioemocionais.

O quadro a seguir mostra, de forma resumida, as dez competências gerais da BNCC e, ao lado direito, gráficos ilustram o grau de relação das competências com componentes socioemocionais, sendo a cor azul para apresentação de competências socioemocionais.

Quadro 3 - Competências Gerais da BNCC e a relação com as Competências Socioemocionais

As 10 competências gerais da BNCC	Componente socioemocional		
1 – Valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, cultural e social.			
2 – Exercício de curiosidade intelectual e uso de abordagem própria das ciências para investigar e elaborar hipóteses.			
3 – Desenvolvimento de senso estético para reconhecer e valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.			
4 – Utilização de conhecimento das linguagens verbal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital.			
5 – Utilização das relações do mundo do trabalho e tomada de decisões alinhadas ao projeto de vida pessoal, profissional e social.			

6 – Compreensão das relações do mundo do trabalho e tomada de decisões alinhadas ao projeto de vida pessoal, profissional e social.	
7 – Argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista.	
8 – Autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e dos outros com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo.	
9 – Exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro.	
10 – Ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	

Fonte OECD- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (2012), Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, OECD Publishing.

A título de ilustração, retoma-se a competência número seis, que afirma que uma das competências é:

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.

Esse tópico trabalha com “a compreensão das relações do mundo do trabalho e tomada de decisões alinhadas ao projeto de vida pessoal, profissional e social”, o que está parcialmente interligado aos aspectos socioemocionais.

Outra competência geral no âmbito socioemocional é a número oito, na qual ressalta a importância de conhecer a si próprio e o cuidado com a saúde física e emocional:

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.

O tópico oito envolve o autoconhecimento e o reconhecimento de suas emoções e dos outros, com capacidade de lidar com elas e com a pressão do grupo. Por esse assunto ser tão pouco debatido em sala de aula por alguns professores, é comum rotular toda a emoção negativa do aluno, ou seja, uma insatisfação, por

exemplo, como desmotivação do aluno ou até mesmo como uma preguiça. É importante ressaltar que um dos motivos principais pelo qual um aluno se afasta da escola está interligado a essa incompatibilidade do desenvolvimento socioemocional com o processo de ensino aprendizagem. Assim, é essencial tanto o professor como o aluno ter ciência e conhecimento deste aspecto.

A competência de número nove também tem relação direta, como visto na Figura 2, com aspectos socioemocionais, na qual é mencionada a importância de:

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.

O item nove engloba o exercício da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promover respeito um ao outro. É possível que surjam conflitos em sala de aula e é possível ensinar ao aluno, incluindo na metodologia do professor questões que possam facilitar o diálogo e promover o respeito.

Por último, a competência geral 10 trabalha com a ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, pois se deve trabalhar para:

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

Esses elementos são trabalhados em sala de aula e podem refletir fora dela, na comunidade e no futuro mercado de trabalho. Para trabalhar tais elementos um professor pode dar seu exemplo ao ser paciente a contrariedades, mostrar empatia, certa flexibilidade na entrega dos trabalhos quando necessário, mas também exigir com responsabilidade e, assim, sucessivamente.

A escola deixa de ser uma transmissora de conhecimentos para ser um espaço de desenvolvimento integral do aluno, para auxiliá-lo em diversas áreas pelas quais ele se torna essencial. Sua timidez, a obstrução em falar e debater em sala de aula, tomar iniciativas sadias, ser resiliente, torna-se um foco mais visto na formação de alunos em sala de aula. Para isso o papel do professor se torna essencial.

Para Abed (2014) incentivar o treinamento e desenvolvimento de habilidades, tais como, autorregulação ou autogestão, tomadas de decisão responsável, de

relacionamento, sociais e autoconhecimento faz parte das demandas escolares, necessitando serem discutidas em reuniões pedagógicas.

Para atender as demandas da sociedade atual, é importante que a escola seja promotora de competências socioemocionais de forma sistematizada, com intervenções eficazes, uma vez que é a escola o local privilegiado de relacionamento social, onde os estudantes passam a maior parte do seu dia. O desenvolvimento de competências socioemocionais nas escolas apresenta uma influência positiva no clima da sala de aula, contribuindo com a eficiência do professor e conseqüentemente no desempenho dos estudantes. O docente torna-se figura importante nesse processo e precisa ter as competências socioemocionais bem desenvolvidas para promover intervenções positivas e influenciarem os estudantes no desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Esse processo contribui para que a escola deixe de ser transmissora de conhecimento para se tornar um espaço de desenvolvimento integral do aluno.

2.3 Programas de desenvolvimento de competência socioemocional

Os programas de aprendizagem socioemocional apresentam durações muito diversas, considerando que a intensidade das intervenções é mais eficaz quando há esforços coordenados a longo prazo (ZINS et al., 2004, citado por COELHO et al., 2016).

Os programas de aprendizagem socioemocional apresentam melhorias em vários domínios, nomeadamente social, emocional e acadêmico, esses resultados são realizados por estudos de meta-análise (DURLAK, 2011). O maior impacto observado nesses estudos é o nível das atitudes em relação ao comportamento pró-social dos indivíduos, seguido do rendimento acadêmico e da redução do comportamento antissocial (SKLAD; DIEKSTRA; RITTEN; BEM; GRAVESTEIJN, 2012). Embora as provas sejam empíricas, os estudos evidenciaram resultados contraditórios em relação às variáveis gênero, idade, estatuto socioeconômico e nível inicial de competência (RAIMUNDO; MARQUES PINTO; LIMA, 2013).

Álvarez González (2001), por sua vez, argumenta que para uma educação que se prepara para a vida, é necessário atender ao desenvolvimento emocional, como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo. Abordar esta necessidade implica a implementação de programas de educação emocional para todos os

envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Portanto, a implementação de programas permanentes de formação socioemocional nas escolas deve ser tratada com seriedade. Os professores devem ser preparados para atuarem com esse novo modelo de educação, assim como, as universidades de educação para estudantes que serão futuros professores.

O mesmo autor apresenta alguns objetivos gerais de programas de educação emocional:

- Adquirir um bom conhecimento das próprias emoções
- Identificar as emoções dos outros.
- Adquirir habilidades para controlar as emoções.
- Evitar os efeitos nocivos das emoções negativas.
- Desenvolver a capacidade de gerar emoções positivas.
- Desenvolver a capacidade de se motivar.
- Adotar uma atitude positiva perante a vida.
- Aprenda a fluir.

Os professores podem contribuir com o desenvolvimento de competências socioemocionais de seus alunos através de uma sequência de eventos que incluem experimentar, refletir, aplicar e transferir os conhecimentos, as habilidades e os sentimentos adquiridos. Para que isso ocorra, é necessário que os professores tenham formação adequada e que sejam socioemocionalmente competentes, para que possam criar um ambiente de aprendizagem no qual a experiência pessoal e a emergência de sentimentos e emoções são favorecidas, acompanhado pelo incentivo à autorreflexão para facilitar a aplicação prática e a transferência a novos contextos (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014).

Essa proposta encontra-se inteiramente apoiada na aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que a define como um processo mediante o qual o conhecimento é criado via transformação da experiência. De acordo com esse autor, o ponto de partida do ciclo de aprendizagem é a experiência concreta (sentir), que, para ser mais bem aproveitada, requer observação reflexiva, gerando ideias e conceitos abstratos (pensar). Como consequência, emergem novas questões, que devem ser testadas pela experimentação ativa (fazer). Os resultados dessa experimentação orientariam a escolha e a criação de novas experiências concretas, alimentando continuamente o ciclo.

É justamente na reflexão sobre o sentir, ao experimentar coisas novas, que recai a contribuição de docentes e educadores no desenvolvimento de competências socioemocionais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014). De acordo com esses autores, os docentes com competências socioemocionais bem desenvolvidas contribuem para incentivar o jovem a tomar consciência de suas próprias emoções, de como as expressa e as utiliza na prática. Além disso, esses profissionais oferecem suporte ao manejo de emoções diante de fracassos e sucessos, oferecendo outras possibilidades de potencializar as emoções positivas (estratégias adaptativas) e reduzir as emoções negativas (estratégias funcionais). Acrescenta-se também o foco das estratégias pedagógicas na criação de situações de aprendizagem que ofereçam suporte para que o participante teste suas competências socioemocionais em um ambiente seguro.

Neimeyer (2012) faz algumas recomendações aos profissionais da educação que se dedicam ao desenvolvimento de competências socioemocionais – encorajar melhores práticas para estimular a articulação entre o conhecimento e sua aplicação (experiência); medir os resultados das competências adquiridas para aperfeiçoar os métodos de aprendizagem e sua difusão (*reflexão-feedback*); e assumir a responsabilidade pelo monitoramento dos diversos processos de aprendizagem para além dos planos formais, ampliando as possibilidades de potencializar os efeitos das demais modalidades de aprendizagem, como a acidental, a informal e a não formal. Esses aspectos serão abordados no procedimento metodológico (questionário). Para subsidiar as práticas de formação dos docentes.

Os estudos sobre a aprendizagem socioemocional tem captado a atenção do mundo acadêmico, das políticas públicas e do contexto escolar. Programas e políticas, como a Promoção de Estratégias Alternativas de Pensamento (PATHS) e a Comunidade de Escola Carinhosa (CSC) nos Estados Unidos; Aspectos Sociais e Emocionais da Aprendizagem (SEAL) na Inglaterra; Matéria de crianças na Austrália; e Bem estar e Aprendizagem Sócio-Emocional (BASE) no Chile, são exemplos dos esforços que vários países estão fazendo em termos de aprendizagem socioemocional (BERGER; ALCALAY; TORRETTI; MILICIC, 2011, HUMPHREY, 2013). Estes estudos evidenciam a relevância de investimento em pesquisas e formação docente sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Nos últimos anos, foram criados muitos programas de “aprendizagem socialemocional” ou “*social and emotional learning*” (SEL), são diversas tentativas de

abordar de maneira sistematizada o desenvolvimento de competências socioemocionais. Contudo, esses programas são direcionados em sua maioria aos alunos, com foco em um único aspecto SEL, tais como prevenir o *bullying*, abuso de substâncias, práticas sexuais, delinquência e violência ou promover o desenvolvimento do caráter, a preparação da carreira, a vida familiar, o serviço comunitário e a saúde física e mental estão surgindo em distritos escolares pelo mundo. Em 2002, a lei “*No Child Left Behind*” (NCLB - “Nenhuma criança deixada para trás”), assinada pelo presidente George W. Bush, nos EUA, canalizou recursos e energia para esses programas e em direção a uma ênfase nos resultados dos testes, novos programas escolares voltados para a prevenção, promoção, e a SEL continuou a aparecer (KRESS; ELIAS, 2006).

Muitos esforços de prevenção e promoção baseados na escola, feitos na última década, são compatíveis e podem ser coordenados com a programação SEL em toda a escola, com possibilidade de atuação no desenvolvimento socioemocional de alunos e professores (DEVANEY, 2006). Infelizmente, eles são frequentemente introduzidos nas escolas de forma gradativa, enfocando uma amplitude limitada de resultados, e o potencial para integração e sinergia com SEL está perdido. Por exemplo, educação de caráter - que é introduzido para construir respeito, responsabilidade, integridade e outros valores para o corpo discente através da modelagem do professor e da ênfase desses atributos no currículo e na cultura da escola - pode ser coordenado com a SEL (ELIAS; PARKER; KASH; WEISSBERG; O'BRIEN, 2008).

Outros programas de integração semelhantes são o *servicelearning*, que incorpora o serviço comunitário na sala de aula (FREDERICKS, 2003), e o *Positive Behavior Supports*, um programa que destaca a manutenção de expectativas consistentes e o reforço dos professores (Osher et al., 2008). Aprendizagem cooperativa e a instrução diferenciada são outras abordagens que enfocam o uso de pequenos grupos e diversas estratégias de ensino para melhorar o crescimento social e emocional de professores e alunos (CASEL, 2003). Estes e outros programas de prevenção e promoção compartilham muitas semelhanças com a SEL e poderiam ser integrados como parte da programação de toda a escola, os programas oferecem uma estrutura para unificar e coordenar esforços para atingir um espectro mais amplo de resultados positivos para o sucesso dos jovens e dos professores ao longo da vida (DEVANEY, 2006).

Uma série de programas efetivos da SEL estão disponíveis nos últimos anos (CASEL, 2003; DURLAK, 2011). Esses programas incorporam esforços entre a sala de aula, a casa do aluno, a escola e, às vezes, todo o distrito para proporcionar aos alunos amplas oportunidades estruturadas e não estruturadas para aprender e aplicar habilidades para promover seu sucesso social, emocional e acadêmico. Além disso, eles oferecem desenvolvimento profissional para educadores e trabalham para estabelecer ambientes de aprendizagem mais produtivos. Os programas demonstraram sucesso na promoção da saúde mental, autoeficácia, senso de comunidade, desempenho acadêmico, atitude em relação à escola, enfrentamento e desenvolvimento de jovens, bem como na prevenção do abuso de substâncias, absenteísmo e agressão (CATALANO et al., 2002; DURLAK; WELLS, 1997; DURLAK et al., GOTTFREDSON; WILSON, 2003; TOBLER et al., 2006; ZINS et al., 2004).

Alguns exemplos de programas modelo SEL estão promovendo o pensamento alternativo (PATHS), (GREENBERG; KUSCHÉ; MIHALIC, 1998), o Centro de Estudos do Projeto de Desenvolvimento Infantil (CDP) (BATTISTICH; WATSON; SOLOMON; SCHAPS; SOLOMON, 1991) e Literacia Emocional em Sala de Aula (ELC) (BRACKETT et al., 2008). Esses programas, entre outros, são baseados em evidências e, os currículos que atendem às diretrizes do CASEL, têm sido eficazes em várias escolas. Por exemplo, o PATHS é um programa de ensino fundamental que enfatiza resolução de conflitos, parando para pensar antes de agir, gerenciando e expressando emoções de forma eficaz. Destina-se a promover a competência socioemocional em alunos e professores e reduzir os problemas de agressão e comportamento, ao mesmo tempo, desenvolve a produtividade em sala de aula e a qualidade geral do ambiente de aprendizagem. O PATHS demonstrou diminuir a agressividade e melhorar o vocabulário relacionado com a emoção e escores de testes cognitivos em estudantes e para aumentar o autocontrole em professores (GREENBERG et al., 1998; GREENBERG et al., 2003).

O CDP representa outro programa SEL modelo. Em seu foco na criação de “comunidades dos alunos”, o CDP oferece treinamento para toda a escola sobre questões sociais, éticas e desenvolvimento acadêmico para melhorar as relações entre alunos, professores e pessoal administrativo, melhorando simultaneamente as competências de leitura, em grupo e individual com materiais literários que enfatizam valores pró-sociais (BATTISTICH et al., 1991). Dados coletados de registros escolares e relatórios de alunos e professores indicam que o CDP aumenta atitudes e

motivações relacionadas à escola, reduz comportamentos problemáticos e conectividade escolar, pontuação nos testes, notas e conduta escolar (BATTISTICH, 2001).

Um terceiro programa SEL que foi recebido com sucesso nos Estados Unidos e no Reino Unido é o programa ELC, que inclui contínuo treinamento para fornecer aos professores e administradores ferramentas e técnicas para melhorar suas próprias relações profissionais, e as relações educacionais, sociais e pessoais vindas de seus alunos.

Na Espanha, existem vários programas de desenvolvimento socioemocional, com destaque para:

Modelo *GROP* de Rafael Bisquerra e seu grupo de pesquisa (BISQUERRA, 2003). Este programa tenta desenvolver um quadro teórico para a educação emocional, identificando as competências emocionais básicas para a vida a sociedade atual e estabelecer um sequenciamento em todo o currículo. Bisquerra e sua equipe desenvolveram um instrumento de avaliação chamado "*Emotional Education Questionnaire*" (CEE) para diagnosticar e avaliar a educação emocional e intervir em programas de promoção de habilidades e competências socioemocionais (ÁLVAREZ GONZÁLEZ, 2001).

Entre os objetivos mais específicos desses programas, Álvarez González (2001) indica que são: desenvolver a capacidade de controlar o estresse, ansiedade e estados depressores; reconhecer quais condições nos guiam para o bem-estar pessoal; ser capaz de seja feliz e estimular o senso de humor e aumentar a tolerância à frustração.

Atualmente, os programas de educação socioemocional estão sendo realizados desde os primeiros anos, de forma sistemática e rigorosa, na tentativa de desenvolver um forte sentimento com pessoas e/ou figuras-chave próximas, tanto dos pais quanto do professor.

Para Álvarez González (2001) conhecer as características dos contextos escolares é um fator importante para a preparação dos programas de formação em competências socioemocionais. Por exemplo, para iniciar um programa de formação de competências socioemocionais, é necessário conhecer as carências dos professores, em sua dimensão social e emocional, para que a formação possa contribuir de forma eficaz na atuação deles, gerando bons resultados em suas aulas e com seus alunos a curto, médio e longo prazo.

As abordagens presentes nesse item, defendem programas com esforços coordenados entre os diversos atores e de longo prazo, para que se possa ter eficiência no desenvolvimento das competências socioemocionais. Os programas apresentam resultados de maior impacto nas atitudes e no comportamento social dos estudantes, seguido do rendimento acadêmico e da redução de comportamento antissocial. Os autores apontam para a urgência em relação a formação de qualidade para os professores, para que possam atuar com o novo modelo de educação, propondo um ambiente de transformação de experiências. Para que isso ocorra é importante investigar o conhecimento prévio e as necessidades dos professores em relação as competências socioemocionais.

2.4 Os Atores Pedagógicos (Docentes)

No contexto do desenvolvimento das competências socioemocionais, os docentes necessitam ser muito mais do que transmissores de conhecimento, tendo em vista que necessitam desenvolver nos educandos competências que lhes permitam compreender o mundo e influenciá-lo, com transbordamento dessa capacitação para o decorrer da vida (GARRIDO NATAREN; GAETA GONZALEZ, 2016).

Assim, conforme esses autores, os docentes têm que desempenhar papéis mais complexos para desenvolver a criatividade, a curiosidade intelectual, as habilidades de pensamento, a saúde física e emocional (GARRIDO NATAREN; GAETA GONZALEZ, 2016).

A aprendizagem socioemocional, definida como um processo, sugere um curso de ação explícito, um método ou uma prática que envolve todos os atores do estabelecimento. Da mesma forma, o foco no ensino enfatiza a possibilidade de sistematizar as competências socioemocionais a serem desenvolvidas nos alunos, realizando um processo de instrução e educação formal (HUMPHREY, 2013). O papel dos docentes nesse processo é da maior importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

No contexto do desenvolvimento profissional do docente, a competência para promover a aprendizagem socioemocional de seus alunos, é um dos elementos centrais para a realização de uma educação integral dos mesmos e está

intrinsecamente ligada à capacidade de promover nos estudantes o desenvolvimento de uma identidade positiva (ARON; MILICIC; ARMIJO, 2012).

O modelo de classe pró-social de Jennings e Greenberg (2011) sugere que competências emocionais e bem-estar do docente estão relacionadas aos resultados acadêmico e sócioafetivo dos estudantes. Os autores sugerem que esta relação seria mediada por três variáveis: a ligação positiva entre professor e alunos, a gestão eficaz da turma e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos.

Em relação ao estabelecimento de um vínculo positivo com os alunos, os docentes emocionalmente competentes respondem eficazmente às necessidades de seus alunos enquanto eles reconhecem suas emoções, eles entendem as avaliações cognitivas associadas as suas emoções e entender como essas cognições e emoções motivam o comportamento dos estudantes.

Quanto à gestão da turma, o modelo de classe pró-social sugere que professores com alta competência socioemocional conseguem uma gestão eficaz, promovendo o entusiasmo por aprender, guiar o comportamento dos alunos e fornecer apoio à dinâmica de conflitos dentro da sala de aula (JENNINGS; GREENBERG, 2011).

Com relação à implementação de um currículo sócioafetivo, os professores que demonstram alta competência socioemocional revelam-se mais eficazes na medida em que modelam os comportamentos esperados em seus alunos. Segundo Jennings e Greenberg (2011), este ponto mostra a importância da formação de professores no ensino de competências socioemocionais, mais precisamente parece evidenciar que um professor mais empoderado de competências teria um papel relevante na formação de seus pares nessas competências.

Como um todo, essas três variáveis - estabelecer um vínculo positivo com os alunos, ter um gerenciamento eficaz da classe e implementar com sucesso o ensino de habilidades sócioafetivas - estão associadas à construção de um clima de sala de aula nutritivo, que por sua vez influencia nos resultados dos alunos, na competência e bem estar dos professores, criando um ciclo de *feedback* positivo. Nesse sentido, a construção de clima escolar saudável, harmonioso e produtivo parece ser um elemento promotor de uma base inicial para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Apesar do acima exposto, a dimensão do desenvolvimento pessoal e da educação emocional dos professores é insuficientemente desenvolvida ou ausente

em muitos programas de formação inicial de professores (PALMER, 2003). Nos currículos de formação de professores, há uma ênfase no cognitivo e no técnico, ignorando o emocional e muitas vezes descartando o trabalho nessa área como um pouco acadêmico ou mesmo ingênuo (BERGER, 2011).

Dadas as evidências contundentes sobre a relação entre as competências emocionais dos professores e o desenvolvimento socioafetivo e acadêmico dos alunos, eles começaram a desenvolver programas de treinamento de professores nessa linha.

De acordo com as novas demandas da sociedade, os docentes precisam desempenhar papéis mais complexos. Para desenvolverem as competências socioemocionais, os docentes devem fortalecer as relações positivas, manter o clima escolar saudável e produtivo. Para que isso ocorra, é de extrema importância a troca de experiências entre os atores, onde professores mais experientes possam contribuir com os demais docentes, iniciando uma importante prática do próprio professor ser um agente de formação dos pares em relação as competências socioemocionais.

2.5 Competências Sociais e Emocionais dos Professores

Na ótica de Gomes e Quintão (2011); os professores são expostos a altos níveis de estresse e tensão. Corroborando com essa afirmação, várias pesquisas têm sido publicadas a esse respeito (HARRIS e JENNINGS; KATZ; ABENAVOLI; GREENBERG, 2016); HERMAN; HICKMON-ROSA; REINKE, 2017). Conforme esclarece Gomes e Pereira (2008), a tensão e estresse em que o professor está exposto, se faz por meio dos diferentes papéis sociais que assume durante o processo educacional.

Diante da crescente evidência da relação entre o desenvolvimento de competências socioemocionais e o desempenho acadêmico, os docentes são instados a promoverem estas competências durante as aulas (ZINSSER, CHRISTENSEN; TORRES, 2016). Os mesmos autores afirmam que a formação necessária para que os professores possam atuar com essas práticas, não ocorrem durante a formação inicial, nas universidades, causando um sentimento de ineficiência e diminuição da satisfação com o trabalho, por parte dos professores, ao se depararem com esses desafios na escola.

Karimzadeh (2014) também sinalizou que quanto menor a competência socioemocional dos professores, maior será a sua dificuldade em lidar com as emoções. Esta afirmação foi apresentada por estudos realizados com professores e alunos, que foram expostos a emoções negativas na sala de aula, que diante disso, apresentaram baixo nível de motivação e engajamento no aprendizado. Nos mesmos estudos, Karimzadeh (2014) ainda observa a importância da aplicação de programas para desenvolver as competências socioemocionais dos professores, com o objetivo de atuarem sobre o ambiente da sala de aula, que apresenta impacto na aprendizagem dos alunos.

Nesses termos, são apresentadas estratégias de regulação emocional para lidar com situações de tensão e estresse, desenvolvendo formas para manejá-las. Estas estratégias contribuem para o autocontrole e manejo das emoções, seja internamente ou por de eventos externos (ANDREOTTI, 2013).

Diante do exposto, Karimzadeh (2014) afirma que as competências socioemocionais dos professores estão diretamente relacionadas com a competência para ensinar. De acordo com Jennings e Greenberg (2009) os professores socioemocionalmente competentes, lidam e manejam melhor o comportamento dos estudantes em sala de aula e são mais competentes em desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos. Os mesmos autores indicam a importância da criação de um clima saudável em sala de aula para contribuir com o sucesso acadêmico, e aumentar a satisfação do professor com seu trabalho, diminuindo o estresse, gerando um ciclo virtuoso (JENNINGS; GREENBERG, 2009).

Para López-Cassá (2005) o professor emocionalmente competente terá a chance de se conscientizar sobre sua capacidade de ensinar em todos os níveis; desenvolver boa autoestima e valorizar-se objetivamente; ser capaz de regular emoções desagradáveis, ser tolerante à frustração e, assim, alcançar um equilíbrio emocional que favorecerá seu modo de ensinar.

López-Cassá (2005) argumenta que os professores devem se preocupar em desenvolver todas as capacidades anteriores que facilitarão seu trabalho com seus alunos, acrescenta que para desenvolver competências socioemocionais, os professores devem ser capazes de reconhecer as emoções dos outros e, ajudá-los a se sentir bem, ser empático, manter boas relações com as pessoas ao seu redor, comunicar-se adequadamente, colaborar ativamente, desenvolver estratégias para resolver conflitos, facilitar a coexistência.

Fernández-Berrocal e Extremera (2005) defendem que a aprendizagem de competências depende tanto da instrução verbal como da prática e treinamento, necessitando ser desenvolvido em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil a Universidade. Ou seja, futuros professores devem ser formados com competências desde o início da carreira universitária, não apenas teoricamente, mas também de maneira prática através de exercícios, a fim de alcançar uma boa aprendizagem de competências socioemocionais.

Bisquerra e Pérez Escoda (2007) afirmam que estão sendo realizados programas de educação emocional nas escolas, alertando para a importância da formação de professores. Os autores afirmam que diretores e professores, em geral, estão cientes e sensibilizados sobre a necessidade de incluir, dentro de suas escolas, programas curriculares de conteúdo socioemocional, mas ao mesmo tempo encontram dificuldades para fazê-lo, porque se sentem incapazes, já que não estão bem formados para isso e, portanto, não se sentem capazes de ensinar o que não sabem.

A seguir, algumas habilidades a serem desenvolvidas pelos professores (BISQUERRA, 2009):

- Competências técnico-profissionais ou funcionais relacionadas com conhecer e saber fazer de acordo com a profissão específica. Para poder realizar uma profissão é necessário ter habilidades apropriadas e ir gradualmente consolidando através da prática. Para isso, é fundamental ter uma boa formação básica, devendo ser desenvolvida tanto na teoria como na prática. (BISQUERRA; PÉREZ ESCODA, 2007).

- Competências genéricas ou transversais que são comuns a um amplo número de profissionais, como proficiência linguística e desenvolvimento sócio pessoal (socioemocional), os professores devem desenvolver habilidades que facilitarão o seu trabalho com os alunos (BISQUERRA; PÉREZ ESCODA, 2007).

As competências socioemocionais estão incluídas nas competências genéricas ou transversais. Já foi mencionado que a sua aquisição é necessária para realizar qualquer tipo de trabalho (MCKEE, BOYATZIS; GOLEMAN, 2002), portanto, como referido antes, os professores devem ter conhecimentos específicos, mas também saber como colocá-los em prática, além de terem atitudes e comportamentos para viver com os outros. Por exemplo, no caso dos professores, em geral e, em particular,

aqueles na Educação Infantil devem se preocupar em desenvolver habilidades técnicos-profissionais e pessoais e sociais (COHEN, 2006).

Além dos aspectos anteriormente citados, os professores devem desenvolver em seus alunos competências para a vida, aprender a ser, ser e viver com os demais. Portanto, é importante estabelecer com os alunos uma boa base para este aprendizado que será utilizado ao longo de suas vidas, no início estabelecendo regras e limites, enviando mensagens objetivas e positivas de como eles são e como ensiná-los a corrigir seus defeitos, a fim de formar sua identidade (BISQUERRA, 2009).

Da mesma forma, López Goñi e Goñi Zabala (2012), em um estudo interpretativo, estabeleceram relação entre as capacidades apresentadas pelos professores em geral e seu desenvolvimento profissional, entre as quais destacam-se capacidades intrapessoais e interpessoais e do grande valor que têm em seu uso dentro de vários contextos escolares, como, entre outros, a sala de aula e o centro educacional. Os autores convergem no sentido de que professores de qualquer nível ou estágio precisam desenvolver uma série de habilidades e competências, entre elas está a socioemocional, porém, em muitos casos, os professores acabam dando mais valor à autoridade e ao conhecimento técnico e específico e não valorizando questões sociais e emocionais dos alunos em seu trabalho docente.

Abarca e Sala (2002) também abordam sobre a importância de professores adquirirem habilidades socioemocionais, para que sejam capazes de gerenciar positivamente o grupo de alunos que são colocados por eles em diferentes contextos sociais em que ocorrem diversas interações. Os professores têm grande influência na motivação do estudante através de suas atitudes, ideias, expectativas, metodologias de trabalho que podem condicionar ao autoconceito e a autoimagem que seus alunos têm de si mesmos, contribuindo para que seus alunos reconheçam seus pontos fortes e fracos para desenvolverem uma imagem de si o mais realista possível, a fim de alcançar uma boa autoestima (ABARCA; SALA, 2002).

A título de sintetizar um pouco da discussão acerca da importância e contribuição do desenvolvimento de competências transversais e específicas que permitirão aos professores obterem um bom desempenho profissional, contribuindo ao processo de ensino aprendizagem de conhecimentos, atitudes e valores aos seus alunos (BISQUERRA, 2005), a seguir utiliza-se a linha de Delors (1996), Sánchez P. (2009) que fazem uma divisão dos conteúdos de competências socioemocionais em três elementos:

- Teóricos: que orientam os professores para a sua formação e ajudam a realizar os seus alunos.
- Práticas: fornecem estratégias e técnicas para ajudar na aquisição de habilidades sociais e emocionais de si e seus alunos.
- Atitudinais: relacionados aos valores e atitudes que devem ser adotados e transmitidos por professores.

Na aquisição de competências socioemocionais, dos três elementos apresentados, o aspecto atitudinal, é o menos desenvolvido até o momento dentro dos planos de formação das universidades (SÁNCHEZ P., 2009).

Algumas competências devem ser desenvolvidas nos programas de formação socioemocionais para professores, segundo Palomero (2009):

- A disposição fenomenológica: refere-se à autoconsciência das emoções e sentimentos e dos outros através da empatia.
- Autonomia: relacionada com a capacidade dos professores em liderarem o processo Ensino-aprendizagem.
- Responsabilidade: é a capacidade do professor de responder sobre seus sentimentos, pensamentos e comportamentos.
- Independência de critérios: capacidade de construir uma identidade profissional para começar a partir da personalidade e experiência a reconhecer os seus pontos fortes e fracos para realizar o seu trabalho de forma objetiva.
- Visão cooperativa: relacionada à promoção do trabalho colaborativo entre os professores para alcançarem objetivos comuns, através de metodologias ativas, compartilhando afetos, opiniões e comportamentos, procurando desenvolver seu sentimento de pertença.

De acordo com Karimzadeh (2014), a intervenção por meio de programas de desenvolvimento socioemocional de professores, contribuem para a promoção do bem estar e diminuição do estresse, gerando impactos significativos na educação escolar do aluno.

Considerando que professores com mais competência socioemocional mostram-se mais eficientes no ensino, visto que compreendem melhor as emoções de seus alunos, lidam e manejam com mais qualidade o comportamento dos estudantes e conseguem desenvolver as competências socioemocionais de seus alunos, esse as abordagens deste tópico evidenciou aspectos relevantes da formação

em competências socioemocionais desses profissionais, à luz da sua relação com o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, os quais, associados com os resultados da pesquisa empírica desenvolvido no escopo dessa dissertação, contribuíram para a elaboração do produto técnico resultante desse estudo,

Assim, o tópico a seguir avança no sentido de apresentar abordagens relativas a programas de educação socioemocional para os atores da cadeia pedagógica de interesse deste estudo.

2.6 Programas de Educação Socioemocional para Professores

Para Furlanetto (2011) na ótica da modernidade, o professor, tornou-se um técnico comprometido com metodologias adequadas, capaz de organizar os processos de ensino e aprendizagem a partir de modelos pedagógicos, fazendo como que o educador distancia-se dos processos vividos pelos alunos e da compreensão de como eles se apropriam dos conteúdos culturais.

A atuação dos professores fica submetida ao reino da eficiência, da eficácia e da excelência. Ao mesmo tempo em que o professor participa de formações que, na maioria das vezes, submete sua ação docente a alguma técnica de ensino organizada a partir de regras preestabelecidas, ele é responsabilizado pela condução do ensino e da aprendizagem dos alunos. A formação, nesta perspectiva, assume um discurso prescritivo acerca de como o professor deve ser e ensinar.

Novas perspectivas que se referendam em outras maneiras de conceber o sujeito, o conhecimento, o ensino e, conseqüentemente, a formação do educador, estão sendo gestadas. Tardif (2006) enfatiza a importância de se desvelar as experiências, os pensamentos, os sentimentos, os dilemas e as necessidades dos professores nos processos de formação docente. A experiência não se constitui vinculada somente às dimensões técnicas e teóricas, mas a repertórios mais amplos. Os professores possuem matrizes pedagógicas (FURLANETTO, 2011) as quais resultam das interações sociais nas quais vivenciam relações, ora no polo de quem aprende, ora no polo de quem ensina.

A seguir são apresentados programas que estão sendo desenvolvidos para contribuir na formação de competências socioemocionais aos professores para atuarem no campo Educacional. São programas de desenvolvimento pessoal,

visando a aquisição de habilidades sociais, habilidades para a vida, habilidades interpessoais e intrapessoais.

Palomero (2009) apresenta algumas limitações relacionadas a formação de professores:

- Falta de motivação por parte dos professores.
- Falta de tempo necessário para a sua realização desde a obtenção, aquisição e desenvolvimento de atitudes.
- Necessidade de realizar atividades de supervisão para avaliar a aquisição de atitudes socioemocionais.

De acordo com Álvarez González (2001), alguns elementos devem ser levados em conta para o desenvolvimento de programas de formação socioemocional para professores:

a) Análise de contexto: neste caso, trata-se de conhecer as características do centro educacional onde a formação será realizada.

b) Identificar as necessidades: através de questionário de autoavaliação, entrevistas, pesquisas, grupos de discussão, estabelecer, assim, os objetivos e o perfil dos destinatários do programa.

c) Elaboração de programas de formação socioemocional apropriados nos quais levar em conta uma série de etapas para programação que são:

fundamentação teórica do programa a ser desenvolvido; formulação de metas em termos de competências; o conteúdo a ser desenvolvido; a escolha e preparação de atividades; a metodologia a seguir; o *timing*, os destinatários, os recursos necessários e os critérios de avaliação.

d) Execução do programa ou implementação do programa analisando as necessidades e preocupações dos seus participantes, que neste caso, os professores.

e) Avaliação do programa de acordo com os objetivos e competências estabelecidos na sua programação anterior. Deve ser contínuo durante todo o processo do programa, seu objetivo é melhorar e aperfeiçoar as dificuldades observadas em sua aplicação. É fundamental que os professores reflitam sobre o que aprenderam e avaliar quais são os pontos fortes e fracos que precisam trabalhar.

Na Espanha, em Sevilha, um programa é desenvolvido para treinar professores em técnicas para melhorar o clima e a qualidade de suas salas de aula. São fornecidos alguns instrumentos com os quais professores avaliam sua forma de trabalho em sala

de aula, suas estratégias e suas práticas pedagógicas. De acordo com estudos realizados por Lera (2002), o programa apresentou melhora significativa da capacidade de professores para organizar a sala de aula e criar uma atmosfera mais adequada em que crianças infantis sentiam-se mais motivadas e animadas para trabalhar.

Dentro da mesma linha é o programa desenvolvido por Bisquerra (2005) para formação de professores e alunos. O projeto apresenta conteúdos, conceituais e teórico, por exemplo, o conceito de emoções, tipos, estratégias de regulação de emoções, competências socioemocionais, características das principais emoções, tais como medo, raiva, alegria, amor. São desenvolvidas atividades práticas fazendo o trabalho cooperativo, dinâmicas de grupo, jogos, diálogos para desenvolver habilidades sociais e emocional como a consciência emocional, a regulação das emoções, a motivação, habilidades sociais e emocionais.

Bisquerra (2005) considera também que entre os conteúdos que podem ser incluídos neste tipo de programa são o quadro teórico das emoções, tipos de emoções, teorias das emoções, o cérebro emocional, emoções e saúde, contribuições de terapia emocional, teoria da inteligência múltipla, inteligência emocional, características da educação emocional, consciência emocional, regulação emocional, emoção e bem estar, fluxo, aplicações da educação emocional. O autor afirma que uma metodologia prática deve ser seguida com base na dinâmica de grupo para que os professores participem ativamente.

Outros programas mencionados por Pérez-González e Pena (2011) que são desenvolvidos na Espanha são, por exemplo, o POSOE socioemocional cuja coordenadora é Elvira Repetto; Educação Emocional Baseado na Pesquisa (EEBI) da UNED, cujo coordenador é Pérez-González; o Projeto INTEMO (Laboratório de Emoções da Universidade de Málaga), cujo coordenador é Fernández-Berrocal; o Programa de Educação responsável pela Fundação Marcelino Botín; Aprendizagem ao Longo da Vida (ALTV) da Universidade do País Basco; a Rede Extremeña de escolas de inteligência emocional de o Ministério da Educação e Cultura da Junta de Extremadura.

Outros programas de formação de professores para o desenvolvimento de competências socioemocionais:

1. O Programa de Educação Socioemocional da SEA, baseado no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais com técnicas de *mindfulness*. O objetivo do programa é melhorar as habilidades socioemocionais com base no modelo do grupo de pesquisa do GROUPE. São utilizadas a psicologia positivista e técnicas de *mindfulness* (RODRÍGUEZ, 2012).

2. Programa de Padrões de Aprendizagem Emocional Social de Illinois, desenvolvido em 2004, pelo ISBE (Conselho Estadual de Educação de Illinois). Está relacionado ao desenvolvimento social e emocional dentro dos centros educacionais. Seus objetivos são (BISQUERRA; PÉREZ, 2007):

- Desenvolver habilidades de autoconsciência e autogerenciamento para alcançar o sucesso na escola e na vida: identificando e regulando as emoções e comportamentos; reconhecendo qualidades; demonstrando habilidades alcançadas em um nível pessoal e acadêmico.

- Utilizar a consciência social e as habilidades interpessoais para estabelecer e manter relacionamentos positivos: reconhecer os sentimentos; perceber as igualdades e diferenças entre os grupos sociais; interagindo com os outros usando habilidades de comunicação e social; adquirir habilidades de resolução de conflitos.

- Demonstrar habilidades de tomada de decisão e ser responsável: seguindo códigos éticos; usando estratégias para tomar decisões; procurando o bem-estar da escola e da comunidade.

3. O Programa CARE (Melhorando os Ambientes de Aprendizagem em Sala de Aula Cultivando Conscientização e Resiliência em Educação). Programa de desenvolvimento profissional projetado para reduzir o estresse e melhorar o desempenho dos professores. Inclui três áreas de conteúdo (JENNINGS, 2011):

- Instrução de habilidades emocionais: as emoções de uma pessoa são reconhecidas, estudos indutivos de emoções positivas são feitos a fim de desenvolver resiliência e recuperar-se de situações estressantes. A primeira parte ajuda os professores a serem mais sensíveis com seus alunos, perceber e atender às suas necessidades, para poder perceber o clima emocional de sua sala de aula e regular suas emoções em situações de mal comportamentos do aluno.

- Práticas de redução de estresse: com atividades de *mindfulness* em períodos curtos de silêncio e reflexão e ouvindo os outros. Estes exercícios são importantes para que o professor reconheça o clima de sua sala de aula e sejam capazes de

atender ativamente aos seus alunos e manter boas relações com Pais, alunos e outros colegas.

- Práticas de empatia com os outros (práticas de cuidado e escuta): promover empatia e preocupação através de técnicas de silêncio e reflexão, focada em gerar compreensão e controle das emoções, desenvolvendo a sensibilidade necessária para a mediação de conflitos e resolução de problemas em sala de aula.

4. Programa SEL (Aprendizagem Social e Emocional): é um programa de aprendizagem social e emocional (JENNINGS, 2011). Seu efeito positivo foi reconhecido sobre o processo de ensino-aprendizagem e como suporte para a inovação e mudanças dentro da cultura escolar. Este programa ajuda a desenvolver competências que facilitam interações e ajustes desde o nascimento até idade adulta. As competências desenvolvidas incluem (JONES; BOUFFARD; WEISSBOURD, 2013):

a. Processos emocionais, como o entendimento e rotulagem de sentimentos; a regulação das emoções e seu próprio comportamento, como ser capaz de permanecer calmo em situações de desacordo e não perder a paciência em momentos de raiva, adotando como seu o que o outro sente, isto é, sendo empático.

b. Habilidades interpessoais, como entender os sinais em relações sociais, por exemplo, linguagem corporal e tom de voz; a atribuição de comportamentos dos outros, por exemplo, compreensão pelos professores dos desejos de seus alunos para ser autônomo e independente e não vê-los como um ataque a ele; interagindo positivamente com estudantes e outros adultos e adotando atitudes pró-sociais, por exemplo, fornecendo ajuda e palavras amáveis para seus alunos.

c. A regulação cognitiva inclui manter a atenção e a concentração: usando memória de trabalho, inibindo impulsos que não são apropriado para a situação, como não gritar com os alunos ou usar sarcasmo quando ocorrem sentimentos de frustração e a capacidade de mudar atitudes quando necessário, por exemplo, substituir o método quando uma estratégia não funciona.

De acordo com as abordagens apresentadas no presente item, evidenciam novas perspectivas de conceber o sujeito, o conhecimento, o ensino e, conseqüentemente, a formação do educador. Para suprir essas novas demandas, estão sendo elaborados programas de desenvolvimento de competências socioemocionais para professores. Em sua maioria, os programas visam a aquisição de competências sociais, habilidades para a vida, habilidades interpessoais e

intrapessoais. Os autores apresentaram elementos importantes para o desenvolvimento de programas de formação socioemocional de professores, tais como: análise do conteúdo; identificar as necessidades; sistematização do programa; execução do programa; avaliação do programa. Os programas apresentam conteúdos teóricos e práticos, com o objetivo de contextualizar as ações no cotidiano do professor e facilitar o aprendizado.

2.7 Formatos para a Formação de Professores

Discutir a formação docente implica uma atividade complexa, pois o trabalho do professor é um constante aprendizado, permeado pelo próprio fazer cotidiano, envolvendo tensões e dilemas, que ampliam as discussões entre os diferentes agentes/organizações sociais: instituições de formação de professores; comunidade científica e investigativa; agentes políticos; agrupamentos de escolas (ESTRELA; FREIRE, 2009).

Na perspectiva de Afonso (2014), os investimentos em formação de professores com aumento de carga horária nos diversos cursos oferecidos, tem sido uma conquista significativa para a classe docente, valorizando a importância da profissão.

Atualmente, o professor enfrenta uma diversidade de desafios e responsabilidades, sendo-lhe exigido que domine diferentes áreas que ultrapassam a sala de aula e os conteúdos específicos que explora em contexto pedagógico, como: metodologias educativas; modelos de aprendizagem; psicologia do conhecimento; sociologia da educação; gestão curricular; gestão de conflitos; administração e gestão escolar (DUARTE, 2016).

Flores (2010) e Altan e Saglamel (2015), alertam para uma dicotomia entre o conhecimento prático e teórico dos professores, considerando que a prática docente acontece no contexto educativo, nas escolas com as crianças e jovens, e a teoria é aprendida nas instituições de formação de professores.

Para que os professores atuem numa perspectiva diferente daquela a que estão acostumados, é necessário apoio, motivação e bons programas de formação continuada. Não é uma tarefa fácil, implica ir da reflexão para a ação (PUTNAM; BORKO, 2000).

Abreu, Bejarano & Hohenfeld (2013), apontam para uma formação docente organizada a partir de novos parâmetros. Durante o processo de formação, o professor deve vivenciar práticas de aprendizagem que possam ser levadas para sua sala de aula.

O exercício de refletir sobre a prática é essencial para o processo de aprendizagem dos professores. Segundo Putnam e Borko (2000), para criar outras formas de ensinar, é preciso também vivenciar diferentes ambientes de aprendizagem que não sejam apenas a sua própria sala de aula. Entretanto, integrar estratégias e aprendizagem prática não é um processo simples. É preciso considerar em quais condições a aprendizagem fora da sala será incorporada em sua prática de sala de aula.

São muitos os desafios em relação a formação de professores, Shulman e Shulman (2004), contribuem com a discussão afirmando que formar professores para atuarem numa determinada perspectiva de ensino vai além de ensinar-lhes conteúdos e de trabalhar o como ensinar, ainda que considerem esses conhecimentos fundamentais. Esses autores afirmam que no processo de formação é preciso que os professores tenham visão e que compreendam a proposta de ensino, atuem com motivação, saibam gerir a sala de aula, participem de comunidades profissionais e que reflitam sobre a prática docente (SHULMAN; SHULMAN, 2004).

Lerner (2002) ao discutir sobre a formação docente a luz da especificidade do conhecimento didático, sugere que sejam realizadas atividades por meio das quais os professores possam vivenciar situações similares às que vivenciam os estudantes ao aprenderem a escrever. A autora considera importante o fato de os professores construírem conhecimentos sobre o objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.

De acordo com Shulman (2005), há três aprendizagens enquanto profissional da educação: a aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; a aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética; e a aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional.

Para se iniciar uma formação, é fundamental partir dos conhecimentos prévios dos professores e considerar como eles aprendem. O desenvolvimento profissional do professor ocorre no âmbito individual e coletivo (BORKO, 2004, SHULMAN;

SHULMAN, 2004; LOUGHRAN, 2007). A aprendizagem no coletivo exige um trabalho colaborativo entre os participantes, requer um ambiente e atividades de aprendizagem em que sabedoria, conhecimento e hábitos dos membros de um contexto educacional específico sejam reconhecidos, acessados e utilizados. Todos os participantes apreciam a diversidade de ideias e empenham-se em ser inclusivos (St. GEORGE; WULFF, 2011). Em meio a esse ambiente, cada participante tem a sua contribuição igualmente reconhecida, apreciada e valorizada.

António Nóvoa (2011), apresenta uma visão otimista em relação as redes de auto formação, como um processo interativo e dinâmico, favorecendo a troca de experiências e a partilha de saberes, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Para Imbernón (2010), trata-se de uma cultura de colaboração entre os professores, com o propósito de alcançarem a autonomia profissional.

A reflexão coletiva contribui para o desenvolvimento profissional, ampliando entre os professores o sentimento de pertencimento e valorizando a identidade profissional (NÓVOA, 2011).

As perspectivas de formação apresentadas no presente item, procuram superar a tradicional dicotomia teoria-prática, articulando, sistematicamente, fundamentos e atividades do cotidiano dos professores. Nessa articulação, são consideradas e afirmadas as vozes, experiências e histórias pelas quais os professores atribuem sentido às suas práticas; os conceitos e procedimentos são aprendidos em meio às diferenças e ao diálogo com a experiência do outro e à teoria (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000).

Buscando atender um dos objetivos específicos - Identificar preferências do docente com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes a formação docente, o tópico a seguir ilustra procesos de formação colaborativos, baseados na partilha de experiências entre os professores, relacionando teoria, prática e reflexão. Nesse sentido, quatro experiências são apresentadas, a saber: uma, descrita por Anderson e London (2012) sobre aprendizado colaborativo, por meio de relacionamentos e conversas; outra, apresentada por Abreu, Bejarano e Hohenfeld (2013), com foco na necessidade do professor ter oportunidade para aprender continuamente sobre a sua prática pedagógica, conteúdos científicos a serem ensinados e como os alunos aprendem, utilizando a pesquisa ação como forma de gerar conhecimento e como método de

investigação; outras duas, ainda, relatadas por Torra, Martins e Vanzo (2016), sobre a formação docente no espaço escolar em sua concepção colaborativa de conhecimento, e por Budin e Sarti (2017), sobre a atuação do professor como formador de seus pares em formato de Grupos de Formação.

2.7.1 Experiências de Formação

Esse tópico apresenta as quatro experiências de formação citadas no parágrafo anterior buscando evidenciar três dimensões: a concepção física da formação, ou seja, o espaço de formação; a fonte promotora da formação ou seja o formador e, quando pertinente, as características relevantes da seleção do formador; e os elementos trabalhados na formação.

Com a intenção de trazer contribuições à formação de professores da educação básica, o estudo realizado por Torra, Martins e Vanzo (2016), utilizou um programa de formação com a vertente reflexiva e propositiva colaborativa. O modelo apresentado é realizado no espaço escolar, visando à permanente construção do estatuto da escola como espaço que compromete e garante a ação docente ética, pela perspectiva da mediação coletividade e da colaboração sob o viés da produção e estudos, bem como do debruçar-se sobre a prática para realimentar a teoria (TORRA; MARTINS; VANZO, 2016).

Abreu, Bejarano e Hohenfeld (2013), defendem que as estratégias formativas precisam ser significativas e possibilitar que os professores aprendam, a partir da resolução de problemas. O programa de formação de professores apresentado por esses autores, foi realizado na escola e fora da escola, com carga horária de quarenta horas presenciais e quarenta horas não presenciais. O programa teve por objetivo discutir com os professores o ensino de ciências em uma perspectiva investigativa, através de atividades que levaram os professores a uma reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e sobre sua prática pedagógica. Esse trabalho, foi mediado pelos autores e contou com a participação ativa dos professores (ABREU; BEJARANO; HOHENFELD, 2013).

A proposta de formação de professores apresentada por Anderson e London (2012), ocorre na própria escola após o horário das aulas, sendo mediada por coordenadores ou um formador externo, com participação ativa dos professores em formação. O programa incentiva discussões sobre situações e dilemas do dia a dia

dos professores, proporcionando um ambiente seguro para compartilhar e perguntar. Durante os encontros são utilizados exercícios experimentais, entrevistas e processos reflexivos, fornecendo um laboratório interessante para avaliar e praticar a maneira de ensinar e habilidades de relação dos professores (ANDERSON; LONDON, 2012).

Nóvoa (2017), entende a formação de professores como um exercício fundamental para construção da profissionalidade docente, e não apenas para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Em sua proposta de formação de professores, o autor não determina um local específico para a sua realização, mas aponta ser fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. Sobre a fonte promotora, Nóvoa (2017), entende que todos devem ter um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica. Os elementos trabalhados durante o processo de formação de professores deve ser, sempre, através do conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino.

Estudo de Budin e Sarti (2017, p.578) descreve a atuação de professores na profissionalização docente, mais especificamente atuando na formação de seus pares, por meio de Grupos de Formação em atuação numa rede municipal de ensino.

A seleção do formador é decorrente da utilização de procedimento que envolve desde a qualidade do trabalho didático-pedagógico, atitudes de liderança, tempo de atuação na rede educacional, nível de formação acadêmica, capacidade de problematização e reflexão sobre a prática de ensino, o que é ilustrado a seguir a partir da identificação de temáticas selecionadas, ou sejam:

- Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações pedagógicas não convencionais e validadas em qualidade pela escola;
- Capacidade de articulação entre teoria e prática, de problematização e reflexão da prática de ensino e de discussão de práticas;
- Reconhecida qualidade didática;
- Tempo de experiência no ambiente no qual a formação está circunscrita;
- Liderança
- Qualificação acadêmica em termos de titulação e do vínculo com pesquisa;
- Valorização da atuação em sala de aula;
- Capacidade e habilidade na prática de reflexão coletiva, resgatando os vínculos de pertencimento e identidade profissional dos professores.

Outras características ainda constam dos critérios, contudo, é relevante o conceito de seleção que foca o professor “prata da casa” que tem o reconhecimento dos colegas, quer em termos de sua capacidade intelectual, habilidades didáticas, conhecimento de práticas e do ambiente escolar, bem como reconhecido em sua liderança, além de como um *expert* no ensino e como agente de socialização profissional. (BUDIN; SAARTI, 2017).

A classificação de agente de socialização profissional, no presente estudo, supõe que um profissional relevante para a formação de pares em inteligência socioemocional necessitaria, primeiro, apresentar um resultado superior nesse conjunto de competências, de forma que o esforço de formação sejam percebidos pelos pares como uma oportunidade de formação e apoio mútuo entre profissionais, sob esse foco, por meio da integração a uma equipe de trabalho.

Ainda, o formato apresentado por Budin e Sarti (2017) para a formação evidencia a escola enquanto lócus da formação docente (em termos das necessidades e perspectivas de troca de saberes), bem como vislumbra a possibilidade do acompanhamento em sala de aula do professor, além do resultado decorrente da ação vivida de forma coletiva impulsionada pela integração do corpo de docentes fomentada pela liderança do formador (BUDIN; SARTI, 2017, P.591-592).

Também, essa proposta apresenta fragilidades visto a necessidade de ser contemplada de forma ajustada com a jornada de trabalho convencional com os alunos, b) a dupla atividade do docente formador, exigindo, portanto, um caráter provisório de permanência do professor na função de formador.

Essas e outras experiências de formação de professores citadas ainda a serem buscadas, são relevantes para a composição do delineamento do questionário, no sentido de identificar preferências do docente com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes a formação docente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nas seções anteriores deste trabalho de investigação, mais especificamente no referencial teórico, procurou-se desenvolver o enquadramento teórico referente alusivo à temática em estudo.

O presente capítulo tem o intuito de clarificar os procedimentos utilizados nesta investigação, ou seja, o método de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a orientação amostral e os procedimentos de análise aplicados com o suporte de sistemas informáticos, por meio do SPSS que auxiliaram a elaboração desta investigação.

Registra-se que este estudo tomou como base para investigar como objetivos aqui propostos uma Rede educacional privada, composta por três escolas da região do ABC Paulista.

3.1 Tipo de pesquisa e processo amostral

O delineamento da pesquisa é de natureza descritiva quantitativa a qual buscou atender aos objetivos específicos do estudo que expressam a intenção de verificar a intensidade de ocorrência sobre os seguintes fenômenos: competências socioemocionais dos docentes, preferências em relação ao perfil dos formadores, sobre as práticas e estrutura de formação docente.

Considerando a natureza dos objetivos da presente pesquisa e, ainda, considerando a orientação de Santos e Primi (2014) e Berger (2018) em estudos realizados sobre competências socioemocionais, o método quantitativo apresenta-se como o mais apropriado, pela composição de conceitos instrumentais, conceituais e estatísticos, permitindo levantamentos numéricos de atitudes ou de opiniões de uma população por meio de autorrelato.

Creswell (2016), sugere o método quantitativo como possibilidade de tabulação de dados, desenvolver generalizações de resultados individuais de características da personalidade como proposto pelas Competências Socioemocionais.

Embora a presente pesquisa seja de natureza descritiva quantitativa, a abrangência de seus resultados é de caráter exploratório, visto que o processo amostral não é probabilístico, conforme será melhor descrito na sequência dessa abordagem.

Para Fortin (2003) a abordagem quantitativa baseia-se na análise de fatos objetivos, de fenômenos e eventos que existem independentemente do investigador, sendo um procedimento sistemático de coleta de dados observáveis e quantificáveis.

Os dados foram coletados por processo de amostragem não probabilística, utilizando técnica de conveniência, visto que foram encaminhados 102 convites para a participação no processo, o que totalizou o número de docentes da Rede educacional, base deste estudo. Contudo a amostra final totalizou 61 docentes, os quais responderam o instrumento de coleta de dados por meio da plataforma *Google Forms*, no período de 02 a 20 de junho de 2020.

3.2 Caracterização do instrumento e forma de abordagem para a coleta dos dados

Este estudo utilizou como instrumento de coleta de dados, um questionário padronizado e estruturado em três blocos, para autopreenchimento. O primeiro referiu-se ao perfil dos respondentes (idade, Unidade escolar que atua, ciclo em que leciona, nível de graduação, tempo de graduação, tempo na docência e tempo na instituição). O segundo bloco identificou a opinião e as preferências sobre formação continuada ou profissionalização (perfil de formadores e estrutura de formações continuadas). O terceiro bloco coletou dados sobre o perfil dos docentes à luz das competências socioemocionais. O questionário encontra-se no apêndice A

Os questionários são instrumentos de registro escrito que permitem obter informação da amostra que se estuda através de um conjunto estruturado de questões. A utilização do questionário nesse estudo vai ao encontro do que diz Vilelas (2009) quanto a esse instrumento ser aplicável a todo o tipo de amostra e a muitos indivíduos, conforme ocorre nesse estudo.

O levantamento das competências socioemocionais foi realizado a partir do modelo *Big Five*, opção orientada a partir da revisão de literatura conforme justificado no quadro 2, página 20.

De acordo com Santos e Primi (2014) o BFI pode ser aplicado por professores e gestores escolares como um instrumento de mensuração de dados para intervenções pedagógicas (PRIMI et al., 2016; PRIMI; SANTOS, 2014).

Portanto, a avaliação da personalidade é feita com recurso ao *Big Five Inventory*, versão original (BFI, JOHN; SRIVASTAVA, 1999), constituído por 44 itens

foram concebidos para avaliar a personalidade em cinco dimensões: amabilidade, consciência, extroversão, neuroticismo e abertura à experiência. Através de uma escala de valor *Likert* de cinco pontos, entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente), é pedido aos participantes que respondam de acordo com o grau como se enquadram numa variedade de respostas de natureza afetiva, comportamental e cognitiva. Esse conjunto de itens selecionados para o inventário são compostos por frases curtas e de simples compreensão e remetem para apenas uma das cinco dimensões que compõem a personalidade *Big Five*. A extroversão é constituída por oito itens (item 1, 6, 11, 16, 21, 26, 31 e 36); a amabilidade por nove itens (item 2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37 e 42); a consciência também por nove itens (item 3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38 e 43); o neuroticismo por oito itens (item 4, 9, 14, 19, 24, 29, 34 e 39) e a abertura à experiência é constituída por dez itens (item 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 41 e 44), ver Apêndice I.

Considerando que no conjunto de itens de cada dimensão, há a presença de itens reversos, ou seja, que caminham em direção oposta aos demais itens da dimensão, alerta-se para a necessidade de ajustar suas mensurações ao padrão de orientação das respectivas dimensões. O quadro abaixo identifica em cada dimensão os itens a terem sua mensuração revertidas para apuração do escore de cada dimensão.

Quadro 4 – Escore da escala

Escore da Escala BFI (“R” indica itens de pontuação reversa)
Abertura a novas experiências: 05,10,15,20,25,30,35R,40,41R e 44
Extroversão: 01,6R,11,16,21R,26,31R e 36
Conscienciosidade: 03, 08R, 13, 18R, 23R, 28, 33, 38 e 43R
Neurocentrismo: 2R, 7, 12R, 17, 22, 27R, 32, 37R e 42
Amabilidade: 4, 9R, 14, 19, 24R, 29, 34R, 39

Fonte: John e Srivastava (1999).

Este instrumento foi utilizado para atender o objetivo “a” - Identificar as competências socioemocionais dos docentes. O questionário inicia-se com uma pequena nota introdutória na qual constam informações importantes que os inquiridos devem ter conhecimento antes de procederem ao seu preenchimento: a designação

do Mestrado, a instituição de ensino, o objetivo do estudo, a indicação de que este se destina a fins meramente acadêmicos e que existe total confidencialidade dos dados recolhidos junto dos inquiridos, a instrução de preenchimento e um agradecimento pela colaboração e tempo despendido.

Para atender ao objetivo “b” – “Evidenciar eventuais lacunas e necessidades junto aos docentes, para elaboração de conteúdo em uma proposta de formação docente em competências socioemocionais”, o grupo amostral foi, ainda, questionado sobre atividades formativas frequentadas, bem como a carga horária dessas atividades. Essa abordagem foi, então, utilizada para investigar sobre possíveis relações de contribuição dos conteúdos das atividades frequentadas e o os achados do objetivo “a” (níveis de competência dos atores)

Por fim, com o intuito de atender o objetivo “c” – “Identificar preferências do docente com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes a formação docente”, foram utilizadas perguntas fechadas, apresentando diferentes características do perfil do formador, responsável por conduzir as formações docente, buscando conhecer as preferências dos atores pedagógicos quanto a esse perfil e ao formato/método dessa formação, visando a eficiência na formação. Para isso, foram apresentados questionamentos sobre o perfil do formador em termos acadêmicos, profissionais e comportamentais no exercício da docência, bem como: instituição de vínculo profissional sobre preferência quanto a estruturas/formatos de formação como atividades práticas, oficinas, trabalhos individuais, em grupo.

3.3 Análise dos resultados

A apuração dos resultados em cada objetivo foi apoiada pela utilização de técnicas da estatística básica, como as frequências obtidas para as alternativas de resposta associadas a cada variável, as estatísticas de tendência central, como média e mediana; de posição (separatriz) ilustrada pelos quartis; as de dispersão, ilustrada pelo coeficiente de variação (MARÔCO, 2014).

Especificamente no objetivo “b” a estatística de associação, ilustrada pelo Coeficiente de Correlação de *Spearman*, (FIELD, 2009), com o propósito de verificar eventual associação entre o nível de competência socioemocional e as atividades de formação frequentadas pelos entrevistados, segundo as categorias de carga horária

informadas pelos entrevistados, visto que uma das variáveis da relação bivariada foi medida no nível ordinal.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Esse capítulo está dividido em três partes. A primeira apresenta um perfil sociodemográfico dos docentes integrantes da amostra extraída da população que compõe a Rede escolar, tomado como caso no presente estudo. Em seguida, são identificados os resultados do perfil de competências socioemocionais dos docentes, bem como as lacunas e necessidades evidenciadas nesse perfil, para subsidiar conteúdos de formação em competência socioemocional. Por fim, foram identificadas as preferências dos docentes com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes a formação docente.

4.1 Participantes / Amostra

A investigação teve como público-alvo os docentes dos ciclos do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio de uma Rede privada no ABC Paulista, no ano letivo de 2020, constituído por 102 docentes. Contudo, obtivemos a resposta de 61 docentes.

Por meio da tabela 1 e dos gráficos 1 a 7 apresenta-se os dados obtidos do conjunto respondente acerca das terminologias utilizadas e a funcionalidade do instrumento.

Tabela 1 — Unidade (Cidade) de atuação do docente

Unidade Escolar de atuação	Docentes	Percentual
Santo André (SA)	23	38%
São Bernardo do Campo (SBC)	18	29%
São Caetano do Sul (SCS)	13	21%
SA e SBC	1	2%
SA e SCS	2	3%
SBC e SCS	3	5%
SA, SBC e SCS	1	2%

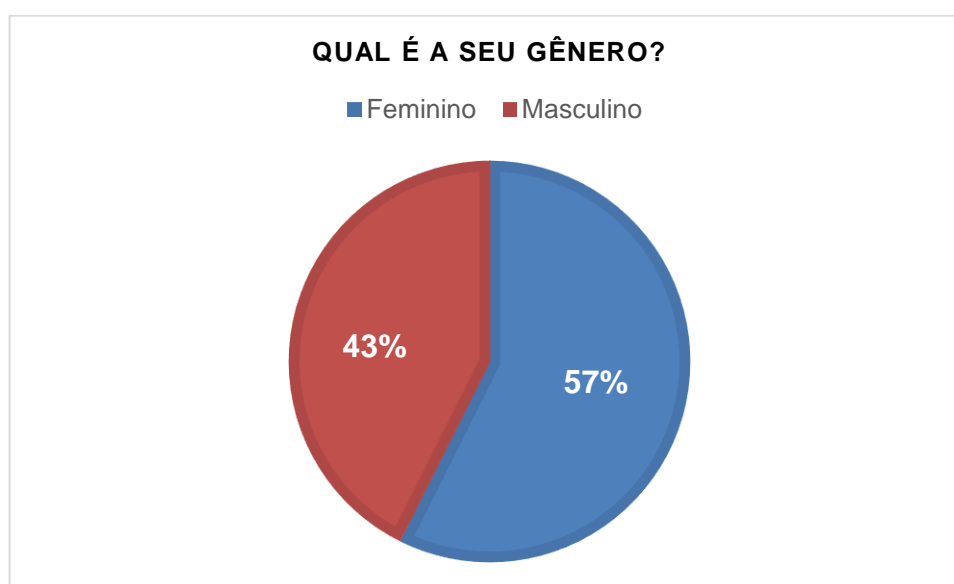
Fonte: Elaborado pelo autor

A Rede é composta por três Unidades escolares localizadas em cidades diferentes do ABC Paulista, de acordo com os dados coletados, é possível observar

que a Unidade de Santo André (SA), apresenta a maior concentração de respondentes da pesquisa com 23 docentes, seguida por São Bernardo do Campo (SBC), com 18 docentes e São Caetano do Sul (SCS), com 13 representantes. Embora seja minoria, observa-se que há docentes que atuam em duas ou nas três Unidades da Rede.

A amostra apresenta parcelas relativamente equivalentes de docentes do sexo masculino (26) e feminino (35) ou seja, 43% e 57%, respectivamente.

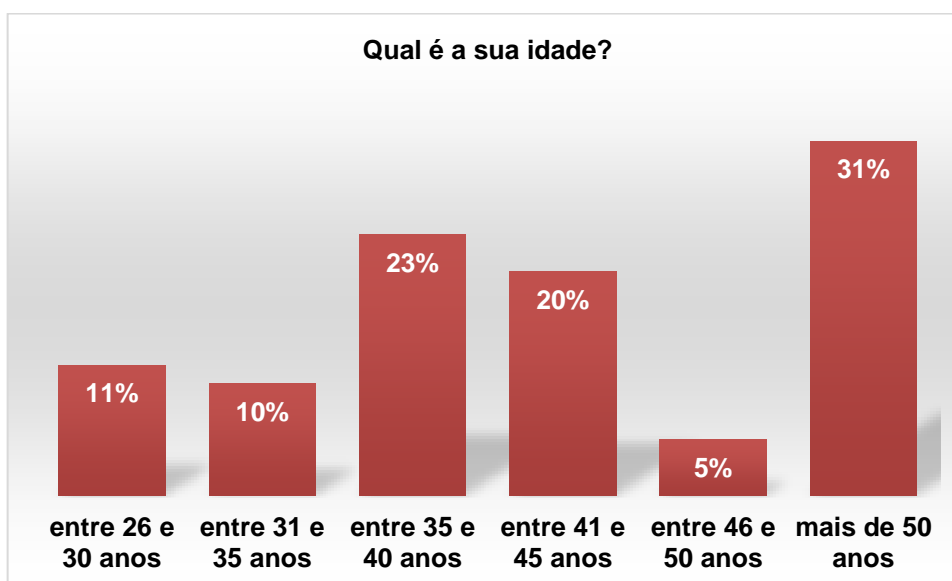
Gráfico 1 — Gênero dos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

A faixa etária mais presente dos docentes que participaram do questionário foi de 19 docentes acima de 50, seguidas por 14 docentes com faixa etária entre 41 e 45 anos e 12 docentes com faixa etária entre 41 e 45 anos. A faixa etária de menor presença refere-se a classe entre 46 e 50 anos, com apenas 3 docentes.

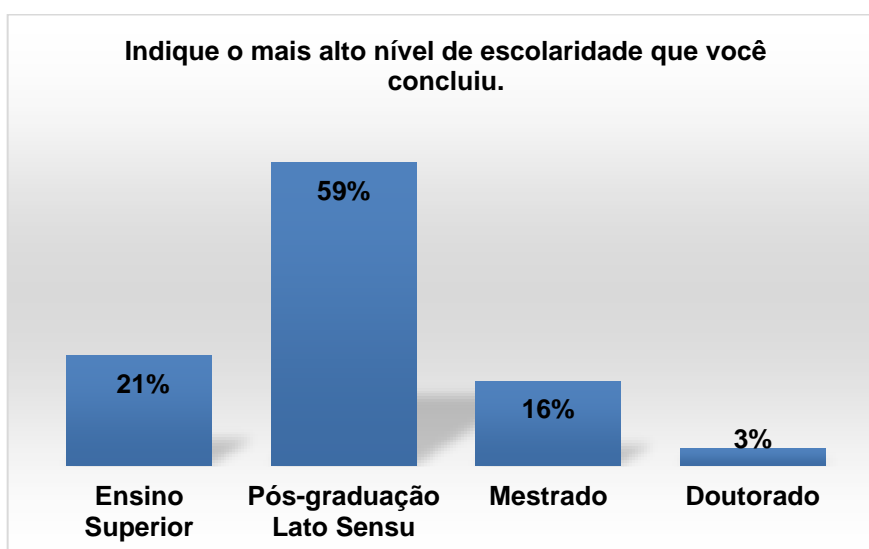
Gráfico 2 — Idade dos docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados declarados sobre o nível de escolaridade dos docentes revelam que 78% desses apresentam escolaridade acima do superior completo, com predominância em Pós-graduação Lato Sensu, com 59% dos docentes, em seguida 16% com Mestrado e 3% com Doutorado.

Gráfico 3 — Nível de escolaridade dos docentes

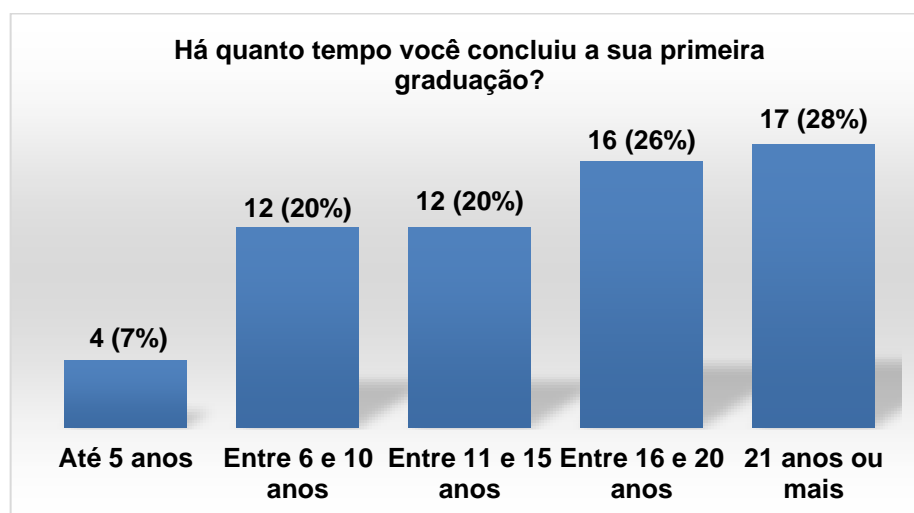


Fonte: Elaborado pelo autor

A amostra dessa Rede evidencia a presença predominante de docentes com mais tempo de formação na área, visto que somente 4 casos (7%) apresentam até cinco anos de formação. Essa predominância também é percebida no tempo de atuação na Educação Básica, observando-se 71% dos docentes com no mínimo 11 anos de atuação. Esses resultados são ilustrados nos gráficos 4 e 5.

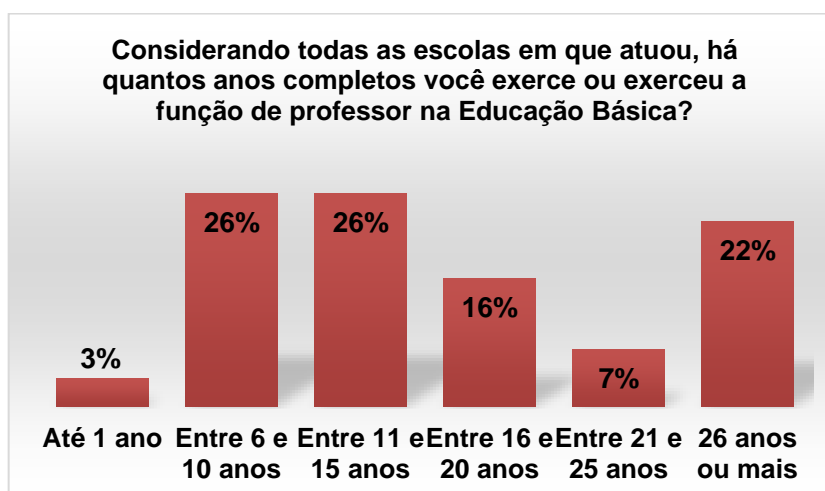
Contudo, registra-se que a atuação desses docentes na Rede, base desse estudo dividem-se em duas parcelas quase que equivalentes, ou seja, uma com até quatro anos (57%) e outra com cinco anos ou mais (43%) conforme ilustrado no gráfico 6.

Gráfico 4 — Tempo de formação da primeira graduação



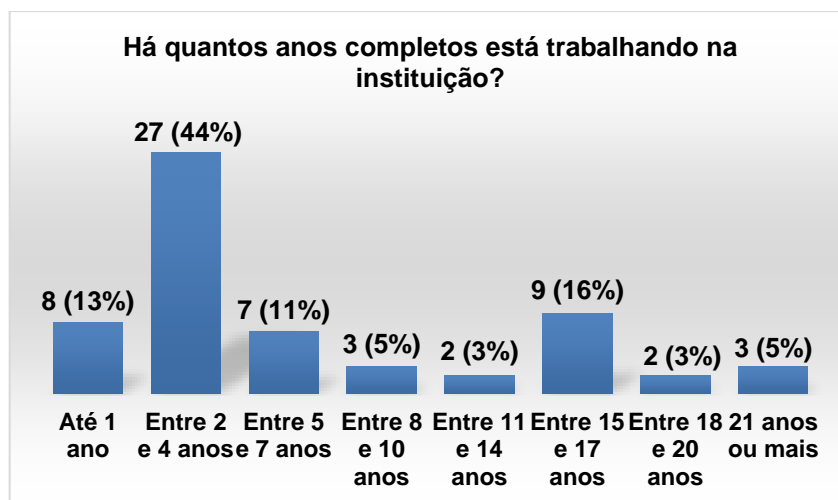
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 5 — Tempo exercendo a função docente na educação básica



Fonte: Elaborado pelo autor

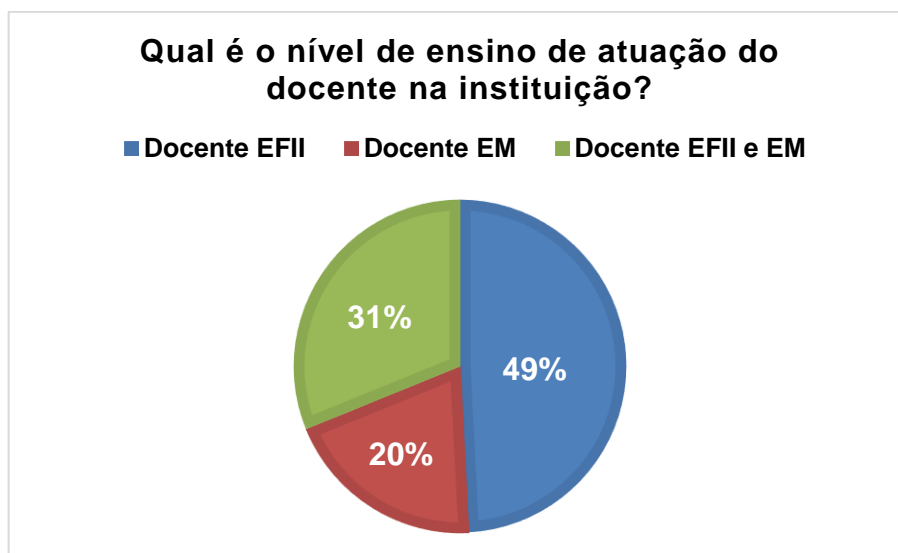
Gráfico 6 — Tempo de trabalho na instituição



Fonte: Elaborado pelo autor

Entre os 61 respondentes da pesquisa, a predominância de atuação está no ciclo do Ensino Fundamental anos finais (EFII) com 49% dos docentes, seguido por 31% dos docentes que atuam nos ciclos EFII e Ensino Médio, com uma porcentagem maior que os docentes que atuam apenas no EM, com 20%.

Gráfico 7 — Nível de ensino (ciclo) na instituição



Fonte: Elaborado pelo autor

4.2 Perfil de Competências Socioemocionais (*Big Five Inventory*) e subsídios de conteúdos para formação docente

Por meio de análise descritiva do construto do *Big Five Inventory*, serão apresentadas as pontuações médias das características relacionadas as cinco dimensões que constituem as Competências Socioemocionais, na ordem: Extroversão; Amabilidade; Conscienciosidade; Neurocentrismo e Abertura a novas experiências.

A tabela 2 representa a dimensão de Extroversão, operacionalizado por 8 indicadores. Os dados obtidos evidenciam que o grupo apresenta como características predominantes fatores favoráveis a Extroversão, visto que, esse conjunto indica pontuações médias superiores (variando de 4,05 a 4,55) comparativamente aos três itens que se associam ao comportamento menos extrovertido (variando de 3,07 a 3,46).

Tabela 2 – Análise BFI - Extroversão

Extroversão: Tendência em ser autoconfiante, sociável e entusiasmado, investindo em interesses e energia para o mundo exterior (ABED, 2014).

Perfil Médio do Grupo - Dimensão	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Extroversão								
É cheio de energia	60	4,55	5,00	13%	3	5	4,00	5,00
É falador	61	4,18	5,00	26%	1	5	4,00	5,00
Gera muito entusiasmo	61	4,18	4,00	17%	3	5	4,00	5,00
É assertivo	60	4,15	4,00	18%	3	5	4,00	5,00
É extrovertido e sociável	61	4,05	4,00	22%	1	5	4,00	5,00
Tende a ficar quietoR*	61	3,46	3,00	34%	1	5	2,00	5,00
Às vezes é tímido e inibidoR*	61	3,08	3,00	39%	1	5	2,00	3,00
É reservadoR*	61	3,07	3,00	42%	1	5	2,00	4,00
Extroversão	60	3,85	3,75	16%	2	5	3,50	4,19

Fonte: Elaborado pelo autor

A dimensão da Amabilidade, apresentada na tabela 3, é mensurada por meio de 8 indicadores. O grupo apresenta características com fatores favoráveis a Amabilidade, pode-se observar essa afirmação através do conjunto de pontuações médias superiores (variando de 4,33 a 4,77) comparativamente aos três itens que se referem ao comportamento menos amável (variando de 2,62 a 3,74).

Tabela 3 – Análise BFI - Amabilidade

Amabilidade: Trabalha bem em grupo de modo colaborativo, apresentando características como altruísmo, tolerância e simpatia (ABED, 2014).

Perfil Médio do Grupo - Dimensão	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Amabilidade								
Gosta de cooperar com os outros	61	4,77	5,00	13%	1	5	5,00	5,00
Inicia briga com os outrosR	61	4,75	5,00	13%	3	5	5,00	5,00
É prestativo e ajuda os outros	61	4,72	5,00	9%	4	5	4,00	5,00
É confiante	61	4,64	5,00	11%	3	5	4,00	5,00
Atencioso e gentil com todos	61	4,62	5,00	10%	4	5	4,00	5,00
Tem natureza de perdoar	61	4,33	5,00	22%	2	5	4,00	5,00
Às vezes é rude com os outrosR	61	3,74	4,00	34%	1	5	3,00	5,00
Pode ser frio e indiferenteR	61	3,67	4,00	33%	1	5	3,00	5,00
Crítico com os outrosR	61	2,62	2,00	43%	1	5	2,00	4,00
Amabilidade	61	4,21	4,22	8%	3	5	4,00	4,44

Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta linha de análise, a dimensão da Conscienciosidade, apresentada na tabela 4, é mensurada por meio de 9 indicadores do inventário. O conjunto de médias superiores (variando de 4,34 a 4,87 pontos em seis itens) aponta para um grupo docente com características favoráveis a essa Dimensão. O grupo apresenta-se de forma mais aderente a dimensão Conscienciosidade.

Tabela 4 – Análise BFI – Conscienciosidade

Conscienciosidade: está diretamente relacionada a autorregulação, perseverança, controle da impulsividade, disciplina, ser esforçado, organizado e responsável (ABED, 2014).

Perfil Médio do Grupo - Dimensão	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Conscienciosidade								
É um trabalhador de confiança	61	4,87	5,00	6%	4	5	5,00	5,00
Persiste até a tarefa ser concluída	61	4,59	5,00	12%	3	5	4,00	5,00
É detalhista no trabalho	61	4,51	5,00	13%	3	5	4,00	5,00
Faz coisas de forma eficiente	61	4,43	4,00	11%	4	5	4,00	5,00
Faz planos e os segue	61	4,41	4,00	14%	3	5	4,00	5,00
Tende a ser preguiçosoR	61	4,34	5,00	20%	2	5	4,00	5,00
É facilmente distraídoR	61	3,61	3,00	35%	1	5	3,00	5,00
Pode ser um pouco descuidadoR	61	3,59	4,00	39%	1	5	2,00	5,00
Tende a ser desorganizadoR	61	1,59	1,00	57%	1	5	1,00	2,00
Conscienciosidade	61	3,99	4,00	9%	3	4	3,66	4,33

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela 5 apresenta a dimensão Neuroticismo, ocupando 8 indicadores do inventário. Os dados declarados pelos respondentes sugerem que o conjunto de docentes é heterogêneo diante dessa dimensão, o que é justificado a partir da observação do coeficiente de variação (CV) dos dados apurados para cada indicador.

Considerando que CV maior que 30% alerta para a perda de qualidade da média enquanto estatística para representar o conjunto de dados, a análise da mediana, então, é assumida como mais adequada, em paralelo a observação dos valores apresentados pelos quartis (Q1 e Q3).

No conjunto de indicadores são observados os valores da mediana variando de 1 a 5, corroborando a heterogeneidade da presença mais ou menos intensa das diferentes características que expressam a dimensão Neuroticismo. Adicionalmente, ao observar-se a média equivalente a 2,73 para essa dimensão, com CV de 21%, e mediana de 2,75, é evidenciada a presença de docentes com nível de Neuroticismo variando de 1,88 a 3,88, conforme valores mínimo e máximo apresentados por docentes desse conjunto amostral.

Tabela 5 – Análise BFI – Neuroticismo

Neuroticismo: refere-se a autoconfiança, serenidade, calma e autocontrole, além de previsibilidade e consistência nas reações emocionais (ABED, 2014).

Perfil Médio do Grupo - Dimensão Neuroticismo	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Se preocupa muito	61	4,64	5,00	14%	2	5	4,00	5,00
É relaxado lida bem com estresseR	61	3,08	3,00	40%	1	5	2,00	4,00
Pode ser temperamental	61	3,03	3,00	40%	1	5	2,00	4,00
Fica tenso com frequência	61	2,92	3,00	41%	1	5	2,00	4,00
É emocionalmente estável, não fica magoado facilmenteR	61	2,44	2,00	45%	1	5	2,00	3,00
Fica nervoso facilmente	61	2,28	2,00	38%	1	4	2,00	3,00
Permanece calmo em situações tensasR	61	2,21	2,00	41%	1	5	2,00	3,00
É triste, depressivo	61	1,25	1,00	42%	1	4	1,00	1,00
Neuroticismo	61	2,73	2,75	21%	1,88	3,88	2,25	3,25

Fonte: Elaborado pelo autor

A dimensão de Abertura a Novas Experiências é apresentada na tabela 6 ocupando 10 indicadores do inventário. Os dados obtidos evidenciam que o grupo apresenta sete indicadores do conjunto da dimensão com médias a partir de 4 e três

indicadores com média (variando de 3,43 a 3,48), resultando em uma pontuação média da dimensão equivalente a 3,96.

Esse resultado sugere certa fragilidade em alguns aspectos: atividades artísticas e trabalho não rotineiro.

Tabela 6 – Análise BFI – Abertura a Novas Experiências

Abertura a Novas Experiências: tendência a mostrar-se disposto e interessado no prazer em aprender, com curiosidade, criatividade e imaginação, para passar por novas experiências estéticas, culturais e intelectuais (ABED, 2014).

Perfil Médio do Grupo - Dimensão Abertura a novas experiências	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes	61	4,52	5,00	17%	3	5	4,00	5,00
Gosta de refletir e brincar com ideias	61	4,51	5,00	15%	3	5	4,00	5,00
É engenhoso, gosta de analisar profundamente as coisas	61	4,30	5,00	18%	3	5	4,00	5,00
Tem uma imaginação fértil	61	4,21	5,00	23%	2	5	4,00	5,00
É inventivo, criativo	61	4,16	4,00	17%	2	5	4,00	5,00
Tem poucos interesses artísticosR	61	4,00	5,00	29%	1	5	3,00	5,00
É original, vem com novas ideias	61	4,03	4,00	13%	3	5	4,00	4,00
Tem valores artísticos e experiências estéticas	61	3,48	4,00	39%	1	5	3,00	5,00
É sofisticado em arte, música ou literatura	61	3,43	3,00	37%	1	5	3,00	4,50
Prefere trabalho rotineiroR	61	3,00	3,00	41%	1	5	2,00	4,00
Abertura à Novas Experiências	61	3,96	4,10	14%	2,50	4,80	3,50	4,40

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela 7 sintetiza os resultados apurados para cada dimensão do Big Five *Inventory*, que expressam o perfil do grupo docente base desse estudo, sugerindo que uma proposta de conteúdos de formação em Competências Socioemocionais necessita contemplar conteúdo das diversas dimensões, entre tanto, considerando a seguinte hierarquia segundo as pontuações: Extroversão, Neuroticismo, Abertura a Novas Experiências, Conscienciosidade e Amabilidade.

Tabela 7 – Dimensões do Big Five

Dimensão	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Amabilidade	61	4,21	4,22	8%	3	5	4,00	4,44
Conscienciosidade	61	3,99	4,00	9%	3	4	3,66	4,33
Abertura à Novas Experiências	61	3,96	4,10	14%	2,50	4	3,50	4,40
Neuroticismo	61	2,73	2,75	21%	1	3	2,25	3,25
Extroversão	60	3,85	3,00	19%	2	5	3,00	4,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante do exposto, seguindo a hierarquia de acordo com as pontuações médias dos docentes, inicia-se a análise com a dimensão da Extroversão, que apresentou a pontuação média de 3,85. Para Digman (2002) indivíduos com baixo escore de Extroversão, tendem a ser reservados, independentes e quietos, falam pouco sobre si e têm dificuldade para desenvolver relações mais próximas, apresentando-se de maneira introspectiva, reservado, tímido, envergonhado e fechado.

Diante disso, Bisquerra e Pérez (2007) consideram a Instrução de habilidades emocionais, como conteúdo importante para desenvolver a dimensão Extroversão, processo pelo qual trabalha-se o reconhecimento das emoções, o desenvolvimento de resiliência, a autopercepção, autoconfiança e habilidades de comunicação.

Nesta linha de análise, o Neurocentrismo apresentou média de pontuação 2,73 e mediana de 2,75. Os docentes relatam serem preocupados e apresentam instabilidade emocional em situações de tensão.

Considerando as contribuições de Andreotti (2013), para lidar com situações de estresse e desenvolver melhores estratégias para manejá-las, sugere-se trabalhar com conteúdos de regulação emocional nos programas de formação, visando-se promover o bem-estar psicológico e a redução de tensão e estresse, como é o caso dos docentes com baixo escore em Neuroticismo.

A dimensão Abertura a Novas Experiências apresenta média de 3,96 pontos. Para Pérez-González e Pena (2011), a dimensão Abertura a Novas Experiências vem sendo trabalhada em programas que desenvolvem competências socioemocionais através de atividades artísticas, favorecendo o desenvolvimento de criatividade e imaginação dos participantes.

A dimensão Conscienciosidade apresenta média de 3,99 pontos. Para Bisquerra e Pérez (2007) o desenvolvimento de Conscienciosidade é realizado por meio de conteúdos que possam desenvolver habilidades de autoconsciência e

autogerenciamento, ampliando a capacidade de mudar atitudes quando necessário, por exemplo, substituir o método quando uma estratégia não funciona.

A dimensão Amabilidade apresentou a maior pontuação média, atingindo 4,21 pontos. De acordo com Jones, Bouffard e Weissbourd (2013) para desenvolver a dimensão Amabilidade é necessário utilizar conteúdos relacionados as habilidades interpessoais, como entender os sinais em relações sociais, por exemplo, linguagem corporal e tom de voz; a atribuição de comportamentos dos outros, por exemplo, compreensão pelos professores dos desejos de seus alunos para ser autônomo e independente e não vê-los como um ataque a ele; interagindo positivamente com estudantes e outros adultos e adotando atitudes pró-sociais, por exemplo, fornecendo ajuda e palavras amáveis para seus alunos.

A tabela 8 apresenta conteúdos acessados pelos docentes em atividades formativas no período de janeiro de 2017 a dezembro de 2019.

Tabela 8 – Conteúdos acessados pelos docentes em atividades formativas

Atividades Formativas	Quantidade de docente por tempo de formação realizada					
	Não	Sim, até 2h de formação	Sim, entre 2h e 4h de formação	Sim, entre 4h e 8h de formação	Sim, mais de 8h de formação	Sem resposta
Metodologias Ativas	2	10	13	6	30	-
Métodos de Estudo	10	13	13	4	20	1
Gestão de Tempo	24	7	9	10	10	1
Aula invertida	12	10	9	5	25	-
Ensino Híbrido	9	12	10	3	26	-
Avaliação Escolar	26	3	11	3	15	2
Rotinas de Pensamento	8	15	12	7	18	-
Gestão Escolar	29	7	9	7	3	6
Liderança	34	13	3	5	2	4
Competência Socioemocional	15	19	7	3	16	1
Tecnologia educacional	4	7	15	7	25	2
Espaços de Aprendizagem	11	9	22	3	15	-
Planejamento Escolar	12	10	13	5	19	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Adicionalmente, buscando explorar sobre eventual associação entre o nível de competência socioemocional, em suas dimensões, com conteúdos acessados pelos

professores em atividades formativas, utilizou-se a análise de correção bivariada, por meio do coeficiente de correlação de *Spearman* (r_s),

Conforme descrito anteriormente no Capítulo 3, o coeficiente de correlação de Spearman é utilizado para variáveis mensuráveis no mínimo em nível ordinal, e para amostras pequenas em substituição ao coeficiente de correlação de Pearson, que exige variável métrica. Sua interpretação a partir do sinal apresentado pelo coeficiente indica que há a associação inversa quando o sinal é negativo e associação direta quando o sinal é positivo. Portanto, o sinal negativo indica que as variáveis variam em sentido contrário e, o sinal positivo que essa variação ocorre no mesmo sentido. Quanto a sua grandeza, em valor absoluto, quanto maior o valor do coeficiente, maior a associação das variáveis, tendo o seu campo de variação absoluto entre 0 a 1, onde zero significa ausência de correlação e a pontuação 1 perfeita correlação.

Os resultados (ilustrados na tabela 9) sugerem a presença de associação entre o conteúdo de Metodologias Ativas e as dimensões Conscienciosidade ($r_s = 0,399$) e Amabilidade ($r_s = 0,317$); Métodos de Estudo e as dimensões Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,402$) e Amabilidade ($r_s = 0,285$); Gestão de Tempo e as dimensões Amabilidade ($r_s = 0,327$) e Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,326$); Aula Invertida e a dimensão Amabilidade ($r_s = 0,300$); Ensino Híbrido e as dimensões Amabilidade ($r_s = 0,366$) e Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,276$); Avaliação Escolar e as dimensões Amabilidade ($r_s = 0,385$) e Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,312$); Competência Socioemocional e a dimensão Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,448$); Tecnologia Educacional e a dimensão Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,348$) e Espaços de Aprendizagem com a dimensão Abertura a Novas Experiências ($r_s = 0,259$). As atividades formativas de Rotinas de Pensamento; Gestão Escolar; Liderança e Planejamento Escolar não apresentaram associação entre o conteúdo e as dimensões do Big Five. Observa-se que a dimensão Abertura a Novas Experiências apresenta predominância entre os conteúdos formativos apresentado, verificando-se presença em sete itens, seguido pela dimensão Amabilidade com presença em seis itens e Conscienciosidade com presença em um item. As dimensões Extroversão e Neuroticismo não apresentaram correlação com nenhum conteúdo formativo, conforme ilustrado na tabela 9.

Tabela 9 – Correlação entre conteúdos de formação e as dimensões do Big Five

Atividades Formativas	Descrição	Extroversão	Amabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura a Novas Experiências
Metodologias Ativas	Spearman (r_s)	-,118	,317*	,399**	,062	,226
	Sig. (2-tailed)	,364	,013	,001	,636	,080
	N	61	61	61	60	61
Métodos de Estudo	Spearman (r_s)	-,063	,285*	,051	-,094	,402**
	Sig. (2-tailed)	,637	,028	,697	,475	,001
	N	59	60	60	60	60
Gestão de Tempo	Spearman (r_s)	,202	,327*	,219	,009	,326*
	Sig. (2-tailed)	,125	,011	,093	,946	,011
	N	59	60	60	60	60
Aula invertida	Spearman (r_s)	,135	,300*	,171	-,212	,224
	Sig. (2-tailed)	,302	,019	,187	,101	,082
	N	60	61	61	61	61
Ensino Híbrido	Spearman (r_s)	,086	,366**	,186	-,244	,276*
	Sig. (2-tailed)	,513	,004	,152	,058	,031
	N	60	61	61	61	61
Avaliação Escolar	Spearman (r_s)	,165	,385**	,102	-,140	,312*
	Sig. (2-tailed)	,215	,003	,444	,291	,016
	N	58	59	59	59	59
Rotinas de Pensamento	Spearman (r_s)	-,110	,239	-,047	,094	,177
	Sig. (2-tailed)	,402	,063	,717	,472	,172
	N	60	61	61	61	61
Gestão Escolar	Spearman (r_s)	,045	,069	,123	,196	,068
	Sig. (2-tailed)	,748	,617	,371	,151	,621
	N	54	55	55	55	55
Liderança	Spearman (r_s)	,206	,066	,069	,259	,092
	Sig. (2-tailed)	,129	,625	,611	,052	,495
	N	56	57	57	57	57
Competência Socioemocional	Spearman (r_s)	,102	,186	-,056	,056	,448**
	Sig. (2-tailed)	,443	,155	,671	,673	,000
	N	59	60	60	60	60
Tecnologia educacional	Spearman (r_s)	,141	,218	,147	,016	,348**
	Sig. (2-tailed)	,293	,097	,267	,907	,007
	N	58	59	59	59	59
Espaços de Aprendizagem	Spearman (r_s)	-,052	,116	-,047	-,005	,259*
	Sig. (2-tailed)	,696	,371	,719	,971	,044
	N	60	61	61	61	61
Planejamento Escolar	Spearman (r_s)	,113	,063	,065	,051	,129
	Sig. (2-tailed)	,393	,630	,620	,697	,326
	N	59	60	60	60	60

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda, com o propósito de evidenciar conteúdos de formação docente, os entrevistados opinaram sobre habilidades e competências que deveriam possuir/adquirir para desempenhar suas atividades de forma mais eficaz e com mais qualidade pedagógica, física, social e cultural da escola. Foi utilizada, também, uma escala de “0” a “5” pontos, na qual “0” significa Nenhuma Prioridade e “5” Máxima Prioridade em relação às habilidades e competências apresentadas. Pode-se observar, conforme ilustrado na tabela 10, que competência socioemocional é o item de maior prioridade entre os docentes apresentando pontuação média de 4,67 pontos, seguida por quatro itens - Desenvolvimento de competências e habilidades, Didática,

Gestão de dados e resultados e liderança com pontuações médias (variando de 4,26 e 4,53). As habilidades e competências relacionadas a empreendedorismo escolar e elaboração de itens apresentam as menores pontuações médias, com 3,51 e 3,92 respectivamente.

Tabela 10 - Nível de prioridade em habilidades e competências para desempenhar a função docente

Habilidades e Competências para a Docência	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Competência Socioemocional	61	4,67	5,00	12%	3	5	4,00	5,00
Didática	61	4,52	5,00	19%	1	5	4,00	5,00
Gestão de dados e resultados (avaliações)	61	4,48	5,00	16%	3	5	4,00	5,00
Liderança	61	4,26	5,00	25%	0	5	4,00	5,00
Ensino Híbrido	61	4,20	4,00	24%	1	5	4,00	5,00
Uso de Tecnologia para Aprendizagem	61	4,20	4,00	19%	3	5	3,50	5,00
Planejamento estratégico	59	4,20	5,00	26%	0	5	4,00	5,00
Técnicas de comunicação (oratória)	61	4,16	5,00	28%	1	5	4,00	5,00
Gestão de pessoas	61	4,13	4,00	27%	0	5	4,00	5,00
Elaboração de itens	59	3,92	4,00	17%	2	5	4,00	4,00
Empreendedorismo Escolar	61	3,51	4,00	32%	0	5	3,00	4,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, ao identificar o perfil de competências socioemocionais dos docentes através da aplicação do instrumento BFI, os dados indicam a necessidades de elaboração de conteúdos para uma proposta de formação docente respeitando a seguinte hierarquia segundo as pontuações: Amabilidade (4,21); Conscienciosidade (3,99); Abertura a Novas Experiências (3,96); Neuroticismo (2,73) e Extroversão (3,85). Os dados possibilitaram a realização da correlação entre as competências socioemocionais dos respondentes e os conteúdos acessados em atividades formativas, evidenciando as dimensões Abertura a Novas Experiências e Amabilidade com predominância entre os conteúdos formativos apresentados. Ainda dentro deste contexto, os docentes indicaram como conteúdo de maior prioridade para a atuação na docência as competências socioemocionais com pontuação média de 4,67.

Mediante aos dados coletados e analisados neste item, são relacionados abaixo os conteúdos mais relevantes para a elaboração da proposta de formação

docente, que são divididos em dois tópicos, o primeiro está relacionado as competências socioemocionais, e o segundo apresenta conteúdos que conforme as evidencias desse estudo, se relacionaram as competências socioemocionais:

1º tópico:

- Instrução de habilidades emocionais
- Regulação emocional
- Atividades artísticas
- Autoconsciência e autogerenciamento
- Habilidades interpessoais

2º tópico:

- Metodologias ativas
- Métodos de Estudo
- Gestão de Tempo
- Aula invertida
- Avaliação Escolar
- Tecnologia educacional
- Espaços de Aprendizagem

4.3 Opinião e preferências sobre formação continuada ou profissionalização.

Neste subitem, serão apresentados os dados referentes as respostas do questionário que correspondem ao objetivo específico “c” da presente pesquisa, possibilitando análises específicas e globais das opiniões e preferências dos docentes sobre estruturas e estratégias de formação continuada e sobre características de formadores.

Inicialmente serão abordados os dados referentes a eficácia do formador na opinião dos docentes, utilizando uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos, onde “0” corresponde à Nenhuma Eficácia e “5” Máxima Eficácia. Os dados apresentados na tabela 10 são favoráveis aos quatro itens que sugerem os profissionais da própria instituição como formadores, pode-se observar essa afirmação através do conjunto de pontuações médias superiores (variando de 4,3 a 4,5) comparativamente aos cinco itens correspondentes a profissionais de outras instituições como formadores (variando de 3,4 a 3,7). Os resultados apresentados na tabela 11, vão ao encontro

dos estudos de St. George e Wulff (2011), sobre a aprendizagem no coletivo, exigindo um trabalho colaborativo entre os participantes da mesma comunidade, para desenvolver um ambiente e atividades de aprendizagem em que sabedoria, conhecimento e hábitos dos membros de um contexto educacional específico sejam reconhecidos, acessados e utilizados.

Tabela 11 – Nível de eficácia do formador na opinião dos docentes

Tipo de Formador	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Docente da própria unidade educacional/instituição escolar com liderança reconhecida por sua competência didática/práticas pedagógicas diferenciadas	61	4,5	5,00	16%	2	5	4,00	5,00
Coordenador(a) pedagógico(a) da unidade educacional/instituição escolar	61	4,5	5,00	17%	2	5	4,00	5,00
Docente da própria unidade educacional/instituição escolar com liderança reconhecida junto aos alunos	61	4,5	5,00	20%	2	5	4,00	5,00
Diretor(a) da unidade da própria unidade educacional/instituição escolar	59	4,3	5,00	24%	2	5	4,00	5,00
Docente de outra instituição escolar com liderança reconhecida por sua competência didática/práticas pedagógicas diferenciadas	61	3,7	3,00	33%	0	5	3,00	5,00
Consultor especialista na área de educação (externo)	61	3,5	3,00	31%	1	5	3,00	4,00
Coordenadores de outras instituições escolares	61	3,5	4,00	36%	0	5	3,00	5,00
Docente de outra instituição escolar com liderança reconhecida junto aos alunos	61	3,5	3,00	36%	0	5	3,00	5,00
Diretores de outras instituições escolares	61	3,4	3,00	38%	0	5	2,50	4,50

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação a estratégia de formação, o grupo docente apresenta fatores favoráveis a atividades em grupos, liderados por docentes da própria unidade, com base no diálogo pessoal e realização de práticas através de oficinas e por observação da atuação de outros docentes, essa afirmação é confirmada através do conjunto de pontuações médias superiores (variando de 4,00 a 4,50). As mesmas atividades realizadas por docentes externos apontam para uma representatividade menor (variando de 3,4 a 3,9), assim como a formação na modalidade EAD, apresentando uma pontuação média de 3,1, sendo a estratégia de formação com a menor aderência entre os docentes, conforme ilustrado na tabela 12.

Tabela 12 - Nível de preferência de estratégia de formação

Estratégia de Formação	n	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Participação em grupo de formação liderado por docente da própria unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento	61	4,5	5,00	20%	2	5	4,00	5,00
Diálogo pessoal com outro professor de sua unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento	61	4,4	5,00	21%	2	5	4,00	5,00
Oficinas de práticas escolares conduzidas por profissionais da própria unidade ou instituição escolar	61	4,4	5,00	20%	2	5	4,00	5,00
Observação das práticas em aula de professor com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento	61	4,0	4,00	28%	0	5	3,00	5,00
Atividade de Treinamento externo ministrado por profissional do mercado	61	3,9	4,00	26%	1	5	4,00	5,00
Diálogo pessoal com outro professor de outra unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento	61	3,9	4,00	26%	1	5	3,00	5,00
Participação em grupo de formação liderado por docente de outra unidade escolar com reconhecidas habilidades e reconhecido conhecimento	61	3,8	4,00	28%	2	5	3,00	5,00
Oficinas de práticas escolares conduzidas por profissionais do mercado/consultores externos	61	3,8	4,00	29%	1	5	3,00	5,00
Participação em Comunidades de aprendizagem contínua com envolvimento da comunidade escolar, famílias e outros atores educacionais	59	3,5	4,00	39%	0	5	3,00	5,00
Diálogo pessoal com consultor especialista na área de educação (externo)	61	3,4	3,00	38%	1	5	2,50	5,00
Formação em modalidade de ensino EAD (Educação a Distância)	59	3,1	3,00	46%	0	5	2,00	4,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Para mensurar o nível de importância em relação a característica do formador, foi utilizado uma escala de “0” a “5” pontos, onde o valor “0” refere-se a Nenhuma Importância e “5” Máxima Importância. Os resultados apresentados na tabela 13 indicam que todos os itens apresentados aos docentes através do questionário são considerados importantes com as pontuações médias superiores a 4 pontos. Os docentes sinalizam as características – capacitado, reflexivo e com excelente didática como as mais importantes para o formador, essa afirmação é observada pela pontuação média de 4,6 pontos. As características – alto nível de formação, comunitário e experiência em rede de ensino básico, são apresentadas com menor importância (variando de 4,1 a 4,2).

Tabela 13 - Nível de importância de características do formador

Característica do Formador	N	Média	Mediana	CV	Mín.	Máx.	Q1	Q3
Capacitado (domínio de habilidades e competências que expressam o seu saber e fazer, ou seja, capacidade de articulação entre teoria e prática)	61	4,6	5,00	13%	3	5	4,00	5,00
Reflexivo (abertura/sensibilidade para aprender com a experiência)	61	4,6	5,00	15%	2	5	4,00	5,00
Excelente didática	61	4,6	5,00	16%	2	5	4,00	5,00
Capacidade de problematização e reflexão da prática de ensino	61	4,5	5,00	16%	3	5	4,00	5,00
Visão múltipla e ampliada de mundo	61	4,5	5,00	19%	2	5	4,00	5,00
Disposto (estado positivo de motivação)	61	4,5	5,00	18%	2	5	4,50	5,00
Habilidades e competências de Professor e de Pesquisador/Orientador envolvendo reflexões sobre práticas pedagógicas	61	4,5	5,00	20%	1	5	4,00	5,00
Credibilidade (reconhecimento de competência) para discutir as práticas	61	4,4	5,00	21%	2	5	4,00	5,00
Experiência consolidada em sala de aula	59	4,4	5,00	21%	1	5	4,00	5,00
Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações diferenciadas, ou seja, caracterizadas como não convencionais e reconhecidas com qualidade pela escola	61	4,3	5,00	26%	0	5	4,00	5,00
Liderança	61	4,3	5,00	27%	0	5	4,00	5,00
Experiência significativa dentro da rede de ensino básico	61	4,2	4,00	24%	1	5	4,00	5,00
Comunitário (comportamento orientado pela proposta coletiva e profissional)	61	4,2	5,00	26%	1	5	3,50	5,00
Alto nível de formação educacional	61	4,1	4,00	25%	1	5	4,00	5,00

Fonte: Elaborado pelo autor

Sintetizando, este presente item apresenta elementos que possibilitaram análises específicas e globais das opiniões e preferências dos docentes sobre estruturas e estratégias de formação continuada e sobre características de formadores. Os dados indicaram que os profissionais da própria instituição como formadores são considerados mais eficazes em relação a formadores externos ou de outras unidades escolares. Foi observado também que, em relação a estratégia de formação, o nível de preferência do conjunto respondente é favorável a atividades em grupos, com base no diálogo pessoal e realização de práticas através de oficinas e por observação da atuação de outros docentes. Por fim, foram sinalizadas como

características de nível mais importantes do formador: ser capacitado, reflexivo e com excelente didática.

Mediante aos dados coletados e analisados neste estudo, a partir dos questionários aplicados com os docentes dos ciclos Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, foi construído o produto deste trabalho. Dessa forma, na proposição dos conteúdos de formação em competências socioemocionais levar-se-á em conta não apenas os resultados apresentados sobre o perfil dos docentes à luz das competências socioemocionais e as necessidades em relação ao conteúdo a ser desenvolvido, mas também a avaliação do conjunto respondente sobre as preferências com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes a formação docente.

5 PRODUTO

Após analisar os dados coletados na presente pesquisa, o passo a propor, a partir dos resultados e dos referenciais teóricos, uma proposta de conteúdos de formação em competências socioemocionais no âmbito das lacunas e necessidades evidenciadas no contexto desta dissertação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes dos ciclos Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio.

Nessa linha, a relevância da formação docente se sustenta por meio da Educação do século XXI, que requer o desenvolvimento de competências de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (ABED, 2014).

Para tanto, a proposta visa ir ao encontro das necessidades (carências) observadas em relação as competências socioemocionais dos docentes, que foram identificadas através da aplicação do questionário BFI.

A proposta encontra-se inteiramente apoiada na aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que a define como um processo mediante o qual o conhecimento é criado via transformação da experiência. De acordo com esse autor, o ponto de partida do ciclo de aprendizagem é a experiência concreta (sentir), que, para ser mais bem aproveitada, requer observação reflexiva, gerando ideias e conceitos abstratos (pensar). Como consequência, emergem novas questões, que devem ser testadas pela experimentação ativa (fazer).

A formação será conduzida por um profissional interno, seja docente, coordenador pedagógico ou diretor escolar. Para a condução dos conteúdos de formação espera-se que este profissional seja: capacitado (domínio de habilidades e competências que expressam o seu saber e fazer, ou seja, capacidade de articulação entre teoria e prática), reflexivo e que apresente excelente didática. Quanto à estrutura ou formatos das formações, evidenciaram-se soluções que estimulem a troca de experiência, atividades dialogadas em grupos, com práticas realizadas por meio de oficinas e pautadas em observação da atuação dos outros docentes, rodas de conversa e discussão de conteúdo a partir de estímulos de vídeos

A proposta foi elaborada da seguinte forma:

A formação será realizada semanalmente em módulos temáticos, com encontros previstos com duração de 1 hora e meia. O módulo poderá ocorrer em uma ou mais semanas, dependendo do conteúdo a ser abordado. No entanto, os encontros

semanais terão duração de 90 minutos, convergido para as práticas de encontros já previstos na instituição.

- Módulo I – Apresentação de cronograma de atividades; coleta de dados e informações; *feedback*.
- Módulo II – Apresentação de conteúdos conceituais e teórico sobre competências socioemocionais; *feedback*
- Módulo III – Apresentação e discussão sobre as competências socioemocionais e os documentos oficiais: LDB e BNCC.
- Módulo IV – Discussões teóricas e Estudo de caso com proposta de problematizações
- Módulo V – Práticas de redução de estresse e a regulação cognitiva; *feedback*
- Módulo VI – Instrução de habilidades e processos emocionais; *feedback*
- Módulo VII – Habilidades interpessoais e práticas de empatia; *feedback*
- Módulo VIII – Estratégias e ferramentas de apoio a aprendizagem: metodologias ativas, métodos de estudo, didática, ensino híbrido/tecnologia educacional, aula invertida, Espaços de Aprendizagem e aula invertida.
- Módulo IX – Estratégias de Gestão: Liderança, planejamento estratégico, técnicas de comunicação, gestão de Tempo, avaliação Escolar/elaboração de itens, gestão de pessoas
- Módulo X – Compartilhamento de boas práticas

O produto apresentado é realizado na modalidade presencial, no espaço escolar, visando à permanente construção do estatuto da escola como espaço que compromete e garante a ação docente ética, pela perspectiva da mediação coletividade e da colaboração sob o viés da produção e estudos, bem como do debruçar-se sobre a prática para realimentar a teoria (TORRA; MARTINS; VANZO, 2016).

Diante do exposto, a proposta de elaboração de conteúdos para formação docente em Competências Socioemocionais, visa atender políticas educacionais de âmbito nacional, como a BNCC e LDB que em sua redação referem-se aos objetivos propostos de uma educação que contribui para a qualidade vida, saúde, exercício de cidadania ao longo da vida do estudante até a vida adulta, e que atenda as relações de equidade cognitiva, social, econômica e cultural.

Considerando-se os resultados obtidos nesta pesquisa e o que se encontra proposto no produto, sugere-se que a equipe gestora realize sistematicamente encontros para discussão sobre competências socioemocionais, além do compartilhamento de boas práticas entre os docentes da instituição.

6 CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou a identificar do perfil das competências socioemocionais dos docentes de uma Rede privada do ABC Paulista. Além disso, permitiu que os estudos das competências socioemocionais ampliassem as áreas de conhecimento para a formação docente. Até então as áreas científicas analisadas pela literatura nacional e internacional, intensificaram suas análises para os estudantes e seus respectivos desempenhos escolares.

De modo a responder ao problema de pesquisa: “Como identificar o perfil docente no ambiente de formação educacional no sentido de evidenciar eventuais lacunas ou necessidades de desenvolvimento de suas competências socioemocionais?” foram desenvolvidos um objetivo geral e três objetivos específicos. O objetivo geral visou delinear e analisar o perfil dos docentes à luz de práticas ao desenvolvimento de competências socioemocionais dos alunos, utilizando uma rede de ensino privada para aplicação do estudo.

O objetivo específico “a” centrou-se em identificar as competências socioemocionais dos docentes. De modo a aprofundar esta conclusão verificou-se que, a utilização do questionário *Big Five*, na identificação do perfil socioemocional, surtiu efeito positivo, permitindo evidenciar características predominantes e características de menor representatividade.

Posteriormente, visando-se atender o objetivo específico “b” de “Evidenciar eventuais lacunas e necessidades junto aos docentes, para elaboração de conteúdo em uma proposta de formação docente em competências socioemocionais”, foram analisados os resultados apurados para cada dimensão do *Big Five Inventory*, que evidenciaram lacunas e necessidades de proposta de conteúdos de formação em Competências Socioemocionais ao conjunto respondente em todas as cinco dimensões, entre tanto, considerando a seguinte hierarquia segundo as pontuações: Extroversão (3,85), Neuroticismo (2,73), Abertura a Novas Experiências (3,96), Conscienciosidade (3,99) e Amabilidade (4,21). É importante ressaltar que a elaboração e implementação de uma formação continuada, requer conhecimento específico para este fim, mas, as informações necessárias podem ser obtidas por meio de um levantamento da literatura pertinente, a qual, ainda que não indique especificamente as ações mais eficazes, sugere os pontos a serem trabalhados, o

que permite que o docente desenvolva as suas competências socioemocionais e para que possa contribuir com o desenvolvimento das competências de seus alunos.

Por fim, no objetivo “c” “identificar preferências do docente com relação ao ambiente de formação: perfil do formador, práticas e estruturas aderentes a formação docente”, conclui-se que os docentes preferem formadores que atuam na própria instituição, tendo os colegas docentes como principal escolha. As características mais relevantes para os formadores, segundo os docentes são: Competência e habilidade de articular a teoria e prática, ter excelente didática e ser reflexivo. Os docentes elegeram as competências socioemocionais como tema de maior carência de formação para atuação na docência.

Mediante do analisado, pôde-se concluir que o conhecimento do contexto interno e a vivência compartilhada dos desafios, é um critério considerado importante pelos docentes, assim como o diálogo entre teoria e prática, possibilitando a aplicabilidade no cotidiano escolar. Os docentes apontam para uma preferência por um formador reflexivo, abrindo a possibilidade do diálogo, proporcionando um clima leve e fértil ao aprendizado.

Indica-se, aqui, que sejam realizadas novas pesquisas delineando e analisando o perfil de docentes e estudantes à luz das competências socioemocionais, o qual acredita-se ser interessante realizar a correlação entre tais competências, afim de verificar a influência do corpo docente em relação aos estudantes.

Com base na pesquisa realizada, pode-se constatar que as competências socioemocionais consistem em uma temática de relevância para a formação docente, principalmente, ao se considerar que a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispõe sobre a implementação de atividades que possibilitem o desenvolvimento das competências cognitivas e das competências socioemocionais, dos estudantes com o objetivo de formar indivíduos mais autônomos e protagonistas. Diante disso o docente apresenta-se como um dos atores principais desse processo de ensino aprendizagem.

Essas constatações evidenciam a contribuição desta pesquisa, tendo em vista o fornecimento de um instrumento de coleta de dados que incorpora a escala de competências socioemocionais do *Big Five*, e indicadores para avaliação do perfil de formador mais ajustados as expectativas dos docentes. Bem como uma diversidade de conteúdos de formação que pode ser utilizado ou ajustado para replicações de coleta de dados em outras experiências. Nesse sentido, esse instrumento torna-se

um relevante recurso para a gestão planejar sobre a formação dos docentes das unidades escolares.

Adicionalmente o elaborado a partir dos achados nesta dissertação, tendem a contribuir e a nortear a gestão escolar no processo de formação profissional continuada de docentes de diferentes redes escolares, com vistas ao desenvolvimento do corpo docente frente aos desafios propostos pela BNCC, em desenvolver competências socioemocionais dos estudantes ao longo da educação básica e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação.

De forma geral, ainda que se reconheça as limitações e os resultados reduzidos em relação ao tamanho da amostra na presente pesquisa, enfatiza-se a sua realização, pelas informações obtidas e possibilidade de intervenção, além do enriquecimento do conhecimento empírico e da experiência vivenciada por este pesquisador, o qual pretende, a partir de então, implementar ações que contribuam para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos docentes.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo, 2014.

ABREU, Lenir; BEJARANO, Nelson; HOHENFELD, Dielson. **O conhecimento físico na formação de professores do Ensino Fundamental I**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. **Trabalho docente em tempo de crise(s)**. In: MACHADO, J.; ALVES J. M. (Org.). Escola para todos: igualdade, diversidade e autonomia. Porto: Universidade Católica Editora, 2014. p. 41-56.

ALTAN, Mustafa Zülküf.; SAĞLAM, Hasan. **Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils**. Cogent Education, v. 2, p. 1-16, 2015.

ÁLVAREZ, Mustafa. **Diseño y evaluación de programas de educación**. 2001.

ALZINA, Rafael Bisquerra. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de investigación educativa**, v. 21, n. 1, p. 7-43, 2003.

ALZINA, Rafael Bisquerra. La educación emocional en la formación del profesorado. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 54, p. 95-114, 2005.

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. **Avances en supervisión educativa**, n. 16, 2012.

ALZINA, Rafael Bisquerra; ESCODA, Núria Pérez. Las competencias emocionales. **Educación XX1**, n. 10, p. 61-82, 2007.

ANDERSON, Harlene; LONDON, Sylvia. Aprendizado colaborativo: ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 21, n. 43, p. 22-37, 2012.

ANDREOTTI, Charissa Filker. **Effects of acute and chronic stress on attention and psychobiological stress reactivity in women**. 2012. Tese de Doutorado.

ARAÚJO, Aline. **Ensino médio integrado – um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada**. Juiz de Fora: Dissertação (Mestrado), 2015.

BAR-ON, Reuven Ed; PARKER, James DA. **The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.** Jossey-Bass, 2000.

BERROCAL, Pablo Fernández; PACHECO, Natalio Extremera. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, v. 19, n. 3, p. 63-93, 2005.

BIRD, K. A.; SULTMANN, W. F. Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. **Educational and child psychology**, v. 27, n. 1, p. 143-155, 2010.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. **Psicopedagogía de las emociones.** 2009.

BISQUERRA, R.; HUÉ, C. ¿ Cómo pensar y sentir en positivo. **Educadores: Revista de Renovación Pedagógica**, 2009.

BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. **Educational researcher**, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004.

BOYATZIS, Richard E.; MCKEE, Annie; GOLEMAN, Daniel. **Reawakening your passion for work.** Harvard Business School Publishing Corporation, 2002.

BRACKETT, Marc A. et al. Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. **Educating people to be emotionally intelligent**, p. 123-137, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental. Brasília, 2017

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, 23 de dez. 1996.

BUDIN, Clayton José; SARTI, Flavia Medeiros. **O professor da educação básica como formador de seus pares: possibilidades para a profissionalização docente.** *Perspectiva*, v. 35, n. 2, p. 578-597, 2017.

CANRINUS, ET, HELMS-LORENZ, M., BEIJAARD, D., BUITINK, J., & HOFMAN, A. Autoeficácia, trabalho satisfação, motivação e comprometimento: explorando as relações entre indicadores dos professores identidade profissional. **European Journal of Psychology of Education**, 27 (1), 115-132, 2012.

CASSÀ, Èlia López. **Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años).** Wolters Kluwer España, 2011.

COELHO, Vítor Alexandre et al. Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. **Análise Psicológica**, v. 34, n. 1, p. 61-72, 2016.

COHEN, Jonathan. Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. **Harvard educational review**, v. 76, n. 2, p. 201-237, 2006.

CORNELIUS-WHITE, J. As relações professor-aluno centradas no aluno são eficazes: Uma meta-análise. **Revisão da Pesquisa Educacional**, 77 (1), 113-143, 2007.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. **Porto Alegre: Artmed**, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention (1st edn.; New York. **NY: Harper Collins Publishers.[Google Scholar]**, 1996.

DELGADO, Primitivo Sánchez. Formación del profesorado no universitario y Espacio Europeo de Educación Superior. **Avances en supervisión educativa**, n. 10, 2009.

DELORS, Jacques. AL-MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fat; GEREMEK, Bronislaw et al. Educação um tesouro a descobrir—Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 1996.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DIGMAN, John M. Historical antecedents of the five-factor model. 2002.

DOS SANTOS, Alaíde Almeida; SOBRINHO, Carlito Lopes Nascimento. Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. **Revista baiana de saúde pública**, v. 35, n. 2, p. 299-299, 2012.

DUARTE, P. A construção de comunidades educativas e pedagógicas: para uma formação e prática pedagógica articulada. **Revista Internacional de Educação Superior [RIES]**, v. 2, n. 3, p. 405-429, 2016.

DURLAK, Joseph A. (Ed.). **Handbook of social and emotional learning: Research and practice**. Guilford Publications, 2015.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

EDWARDS, María Isidora Mena; ESPINOSA, Claudia Romagnoli; MENA, Ana María Valdés. El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. **Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"**, v. 9, n. 3, p. 1-21, 2009.

ESTRELA, Maria Teresa; FREIRE, Isabel. Nota de apresentação: formação de professores. Sísifo / **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 3-5, 2009.

EXTREMERA PACHECO, Natalio; FERNANDEZ-BERROCAL, Pablo. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidências empíricas. **REDIE, Ensenada**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2004.

EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 29, n. 1, p. 1-6, 2002.

FERNÁNDEZ, P. Darwin y el misterio de las emociones. **Revista de divulgacion científica de la Universidad de Malaga**, 1, 32, v. 34, 2009.

FERNÁNDEZ, Pablo Palomero. Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 12, n. 2, p. 145-153, 2009.

FIELD, Andy. **Descobriendo a Estatística Usando o SPSS-5**. Penso Editora, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FREDRICKSON, B.L. **Cultivar emoções positivas para otimizar a saúde e o bem-estar**. *Prevenção & Tratamento* 3 (1)., 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, n. 32, 2011.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência social. A nova ciência do relacionamento humano. **Editora Temas e Debates–Atividades Editoriais, Lda, 1ª Edição: Outubro**, 2006.

GOMES, Ana Paula Rodrigues; QUINTÃO, Sónia dos Reis. Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 2, p. 335-344, 2011.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. A estrutura fatorial do inventário de características da personalidade. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, n. 2, p. 209-220, 2012.

GOMES, Rosa. Maria Silva; PEREIRA, Anabela. Maria Sousa. Estratégias de Coping em educadores de infância portugueses—Coping em educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 319-326, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GONDIM, Sonia Maria Guedes; MUTTI, Clara. Affections in learning situations: a study of an entrepreneurship skills development course. **Journal of Workplace Learning**, 2011.

GUELDNER, Barbara A.; FEUERBORN, Laura L.; MERRELL, Kenneth W. **Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success**. Guilford Publications, 2020.

HERMAN, Keith C.; HICKMON-ROSA, Jal'et; REINKE, Wendy M. Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 20, n. 2, p. 90-100, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JENNINGS, Patricia A. et al. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. **The Journal of classroom interaction**, p. 37-48, 2011.

JENNINGS, Patricia A.; GREENBERG, Mark T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of educational research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004.

JONES, Stephanie M.; BOUFFARD, Suzanne M.; WEISSBOURD, Richard. Educators' social and emotional skills vital to learning. **Phi Delta Kappan**, v. 94, n. 8, p. 62-65, 2013.

KARIMZADEH, Mansoureh et al. Teaching Efficacy in the Classroom: Skill Based Training for Teachers' Empowerment. **English Language Teaching**, v. 7, n. 8, p. 106-115, 2014.

KOLB, David A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. FT press, 2014.

LA PARO, K.M; PIANTA, R.C. **CLASSE: Sistema de pontuação para avaliação em sala de aula**. Charlottesville: University of Virginia Press, 2003.

LERA, M. **Evaluar para mejorar la educación infantil: impacto en el profesorado**. Sevilla, Centro de Profesorado, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed Editora, 2018.

LOUGHRAN. J. J. Science teacher as learner. In: ABELL, Sandra K. and LEDERMAN, Norman G. Handbook of research on science education (pp.1043-1065). **Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah**, New Jersey – London. 2007.

MAROCO, João. **Análise Estatística com o SPSS**. Statistics, v. 6, 2014.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. TARGET ARTICLES:" Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". **Psychological inquiry**, v. 15, n. 3, p. 197-215, 2004.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação Continuada de Professores: o desafio metodológico. Cap. 6. In: **Educação continuada – reflexões e alternativas**. MARIN, A. J. (Org.). Campinas-SP: Papirus, 2000.

NAVAS, M^a del Carmen Ortega. La educación emocional y sus implicaciones en la salud. **Revista Española de orientación y psicopedagogía**, v. 21, n. 2, p. 462-470, 2010.

NEIMEYER, Greg J.; TAYLOR, Jennifer M.; COX, David R. On hope and possibility: Does continuing professional development contribute to ongoing professional competence?. **Professional psychology: research and practice**, v. 43, n. 5, p. 476, 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. 2011. **Pinhais: Melo**, 2011.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, Claudio Simon; NUNES, Mariana Farias Oliveira. Bateria Fatorial de Personalidade (BFP): manual técnico. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, v. 126, 2010.

OECD. **Promovendo competências socioemocionais para o progresso social no Rio de Janeiro**. São Paulo: IAS, 2014.

ORTNER, C., SACHNE, K. & ZELAZO, P. Meditação da atenção plena e emoções reduzidas interferência internacional em uma tarefa cognitiva. **Motivação e Emoção**, 31, 271–283, 2007.

PENA GARRIDO, Mario; REPETTO TALAVERA, Elvira. Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. 2008.

PÉREZ-GONZÁLEZ, Juan Carlos; GARRIDO, Mario Pena. Construyendo la ciencia de la educación emocional. **Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers**, n. 342, p. 32-35, 2011.

PONTES, Fernanda. O ensino muito além dos rankings. **Jornal O Globo, Rio de Janeiro**, 10 jun. 2013, p.4.

PUTNAM, Ralph T.; BORKO, Hilda. What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. **Educational researcher**, v. 29, n. 1, p. 4-15, 2000.

REBOLLO, Irene; HARRIS, Judith Rich. 15. Genes, ambiente e personalidade. In: **Introdução à psicologia das diferenças individuais**. 2006. p. 300-322.

REPETTO, E., Pena, M. y Lozano, S. El programa en competencias socioemocionales (POCOSE). XXI **Revista de Educación**, 9, 35-41, 2007.

RODRIGUES, Carlos. As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala? **Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado)**, 2015.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; DIAS, Jaqueline Pereira; FREITAS, Márcia de Fátima Rabello Lovisi de. Resolução de problemas interpessoais: Promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 831-839, 2010.

RODRÍGUEZ Ledo C., Celma L, Orejudo Hernández S., Rodríguez Barreiro L.M. (2012). **Programa de educación socioemocional SEA**: Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales para jóvenes con técnicas de atención plena. ISEP Science. (3):28-39.

SANTOS, Carla. **Programa de promoção de competências socioemocionais e atencionais: concepção, implementação e avaliação do programa**

Perlímpimpim em crianças do 3º ano de escolaridade. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação (Mestrado), 2016.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro.** São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 6, n. 1, 2016.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. How and what teachers learn: A shifting perspective. **Journal of Education**, v. 189, n. 1-2, p. 1-8, 2009.

SHULMAN, Lee. The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: Potential lessons for the education of teachers. In: **Talk Delivered at the Math Science Partnerships (MSP) Workshop: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning" Hosted by the National Research Council's Center for Education February.** 2005. p. 6-8.

SKLAD, Marcin et al. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. **Psychology in the Schools**, v. 49, n. 9, p. 892-909, 2012.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. Putting the human back in "human research methodology": The researcher in mixed methods research. 2010.

VILELAS, José. Investigação: O processo de Construção do Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo. **Teses, dissertações e provas académicas**, 2009.

ZINS, J., & Elias, M. Social and emotional learning. In G. Bears and K. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp.1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. 2006.

ZINSSER, Katherine M.; CHRISTENSEN, Claire G.; TORRES, Luz. She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. **Journal of school psychology**, v. 59, p. 55-66, 2016.

P7) Há quantos anos completos está trabalhando na instituição?							
Menos de 1 ano	Entre 1 e 3 anos	Entre 4 e 7 anos	Entre 8 e 10 anos	Entre 11 e 14 anos	Entre 15 e 17 anos	Entre 18 e 20 anos	21 anos ou mais
[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

P8) Há quanto tempo você exerce a sua atual função?							
Menos de 1 ano	Entre 1 e 3 anos	Entre 4 e 6 anos	Entre 7 e 10 anos	Entre 11 e 14 anos	Entre 15 e 20 anos	Entre 21 e 25 anos	26 anos ou mais
[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

**BLOCO II - OPINIÃO E PREFERÊNCIAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA OU
PROFISSIONALIZAÇÃO**

P9) Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) de janeiro de 2017 a dezembro de 2019?					
	Não	Sim, até 2h de formação	Sim, entre 2h e 4h de formação	Sim, entre 4h e 8h de formação	Sim, mais de 8h de formação
Metodologias Ativas	[]	[]	[]	[]	[]
Métodos de Estudo	[]	[]	[]	[]	[]
Gestão de Tempo	[]	[]	[]	[]	[]
Flipped Classroom (Aula invertida)	[]	[]	[]	[]	[]
Ensino Híbrido	[]	[]	[]	[]	[]
Avaliação Escolar	[]	[]	[]	[]	[]
Rotinas de Pensamento	[]	[]	[]	[]	[]
Gestão Escolar	[]	[]	[]	[]	[]
Liderança	[]	[]	[]	[]	[]
Competência Socioemocional	[]	[]	[]	[]	[]
Tecnologia educacional	[]	[]	[]	[]	[]
Espaços de Aprendizagem	[]	[]	[]	[]	[]
Planejamento Escolar	[]	[]	[]	[]	[]

P10) Para responder a esta pergunta, considere uma escala de eficácia de 0 a 5, sendo que a pontuação “0” significa Nenhuma Eficácia e a pontuação “5” Máxima Eficácia. Abaixo são apresentados alguns profissionais que podem (ou não) contribuir para a formação docente e a aquisição de novas práticas pedagógicas. Na sua opinião, e considerando as suas experiências, qual o nível de eficácia de cada profissional para cumprir esse objetivo junto aos docentes?						
	0	1	2	3	4	5
Consultor especialista na área de educação (externo)	[]	[]	[]	[]	[]	[]

Comunitário (comportamento orientado pela proposta coletiva e profissional)	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Capacitado (domínio de habilidades e competências que expressam o seu saber e fazer, ou seja, capacidade de articulação entre teoria e prática)	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Liderança	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Desenvolvimento de metodologias de trabalho/ações diferenciadas, ou seja, caracterizadas como não convencionais e reconhecidas com qualidade pela escola	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Capacidade de problematização e reflexão da prática de ensino	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Credibilidade (reconhecimento de competência) para discutir as práticas	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Excelente didática	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Experiência significativa dentro da rede de ensino básico	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Experiência consolidada em sala de aula	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Habilidades e competências de Professor e de Pesquisador/Orientador envolvendo reflexões sobre práticas pedagógicas	[]	[]	[]	[]	[]	[]
P12) Pensando nas habilidades e competências que você – na atuação de docente (ou na de diretor ou coordenador) (ou de direção/coordenação) necessita possuir/adquirir para desempenhar suas atividades de forma mais eficaz para a qualidade pedagógica, física, social e cultural da escola, atribua uma pontuação que expresse a prioridade de treinamento em cada uma das áreas apresentadas, lembrando que a pontuação “0” significa “NENHUMA PRIORIDADE” e que a pontuação 5 significa “MÁXIMA PRIORIDADE”.						
	0	1	2	3	4	5

Uso de Tecnologia para Aprendizagem	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Didática	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Elaboração de itens	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Desenvolvimento de competências e habilidades	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Gestão de pessoas	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Liderança	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Ensino Híbrido	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Empreendedorismo Escolar	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Técnicas de comunicação (oratória)	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Planejamento estratégico	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Gestão de dados e resultados (avaliações)	[]	[]	[]	[]	[]	[]
Competência Socioemocional	[]	[]	[]	[]	[]	[]
<p>Indique outro(s) tema(s) para treinamento que julgar de máxima prioridade para o seu desempenho como docente (ou diretor(a)/coordenador(a)gestor(a)) e que não foram apresentados nos itens anteriores.</p> <hr/> <hr/> <hr/>						

BLOCO III - CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO PROFISSIONAL

P13) Para finalizar, indique como você se vê em cada característica apresentada a seguir. Para isso, selecione o campo que mais se aproxima da relação com a característica indicada ou como você se vê. Quanto mais concordar que a característica representa você maior deverá ser a pontuação e quanto menos concordar que característica representa você menor deverá ser a pontuação.

	Vejo-me como alguém que...	Discordo Totalmente 1	Discordo um pouco 2	Não concordo e nem discordo 3	Concordo um pouco 4	Concordo Totalmente 5
1	É falador					
2	Tende a ser crítico com os outros					
3	É detalhista no trabalho					
4	É triste, depressivo					
5	É original, vem com novas ideias					
6	É reservado					
7	É prestativo e ajuda os outros					
8	Pode ser um pouco descuidado					
9	É relaxado, lida bem com o estresse					
10	Tem curiosidade sobre muitas coisas diferentes					
11	É cheio de energia					
12	Inicia briga com os outros					
13	É um trabalhador de confiança					
14	Fica tenso com frequência					
15	É engenhoso, gosta de analisar profundamente as coisas					
16	Gera muito entusiasmo					
17	Tem natureza de perdoar					
18	Tende a ser desorganizado					
19	Se preocupa muito					
20	Tem uma imaginação fértil					
21	Tende a ficar quieto					
22	É confiante					
23	Tende a ser preguiçoso					
24	É emocionalmente estável, não fica magoado facilmente					
25	É inventivo, criativo					
26	É assertivo, não teme expressar o que sente					
27	Pode ser frio e indiferente					
28	Persiste até a tarefa ser concluída					
29	Pode ser temperamental					
30	Tem valores artísticos e experiências estéticas					
31	Às vezes é tímido e inibido					
32	Atencioso e gentil com todos					
33	Faz coisas de forma eficiente					
34	Permanece calmo em situações tensas					
35	Prefere trabalho rotineiro					
36	É extrovertido e sociável					
37	Às vezes é rude com os outros					
38	Faz planos e os segue					
39	Fica nervoso facilmente					
40	Gosta de refletir e brincar com ideias					
41	Tem poucos interesses artísticos					

42	Gosta de cooperar com os outros					
43	É facilmente distraído					
44	É sofisticado em arte, música ou literatura					