



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS BERTASSO MARTOS**

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE  
UM PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR**

Presidente Prudente - SP  
2022



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LUCAS BERTASSO MARTOS**

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE  
UM PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Presidente Prudente - SP  
2022

### Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

373  
M387c

Martos, Lucas Bertasso.

Competências socioemocionais e ação docente: construção de um processo formativo integral no ensino superior. / Lucas Bertasso Martos. – Presidente Prudente, 2022.

118 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2022.

Bibliografia.

Orientadora: Prof. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen.

1. Ensino superior. 2. Competências socioemocionais.  
3. Processo formativo. 4. Ação docente. I. Título.

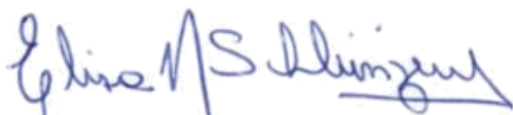
**LUCAS BERTASSO MARTOS**

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E AÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DE  
UM PROCESSO FORMATIVO INTEGRAL NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 24 de março de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Profa. Dra. Camélia Santana Murgio  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP



---

Profa. Dra. Maria Cândida Moraes  
Universidade Católica de Brasília, UCB/DF  
Brasília- DF

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças e perseverança nessa caminhada para superar os obstáculos e agradeço também a todos que me deram apoio nesse período da minha vida, principalmente minha querida mãe, minha esposa e meu filho que irá nascer em poucos meses.

Ter essas pessoas do meu lado é mais importante que tudo nessa vida e poder concluir essa etapa da minha formação ao lado delas é especial e significa muito para mim.

Agradeço também à minha querida orientadora, Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, que aceitou me conduzir nesse processo. Com toda sabedoria e paciência soube me guiar nos melhores caminhos acadêmicos e de vida. Costumo dizer que ela me ensinou a formação socioemocional mesmo antes da minha pesquisa, pois sua postura como pessoa e profissional é surpreendentemente humana, deixando de lado tradicionalismos, valorizando competências humanas que realmente nos transformam.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo incentivo como aluno taxista, pois consegui pagar a mensalidade com muito esforço no primeiro ano, mas no segundo ano a CAPES me forneceu uma ajuda custeando as parcelas, o que me ajudou grandemente.

*“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.*

*“O professor que desperta o entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”. John Dewey*

## RESUMO

### **Competências socioemocionais e ação docente: construção de um processo formativo integral no ensino superior**

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa 1 - Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade – do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Oeste Paulista (PPGE-Unoeste). O objetivo geral foi Verificar como desenvolver um processo formativo pautado nas competências socioemocionais - CSE'S - a fim de proporcionar aos discentes um desenvolvimento integral. Para tanto, a pesquisa foi elaborada por meio de abordagem qualitativa e do tipo colaborativa. Utilizou-se como instrumentos de obtenção de dados a observação participante, roteiro de entrevista semiestruturada com o docente, formulário do questionário aos discentes e análise documental. Neste sentido, a presente pesquisa se ancora nos princípios do BigFive como aporte teórico, que tem como proposta principal avaliar os traços de personalidades, também chamada de Teoria dos Cinco Fatores. A pesquisa foi estruturada por meio de três estudos: o primeiro realizou uma revisão de escopo, sob a óptica do protocolo Prisma, da literatura sobre a formação socioemocional no ensino superior; já o segundo estudo realizou o planejamento das aulas da disciplina para o semestre; e por fim o terceiro estudo objetivou averiguar se o processo formativo desenvolvido em colaboração entre o docente participante e o pesquisador conseguiu desenvolver nos estudantes competências socioemocionais. Os resultados apontaram que as pesquisas disponíveis nas plataformas estão voltadas para a educação básica. Inferiu-se também que o docente participante possui conhecimento acerca da formação socioemocional, porém em nenhum momento de sua trajetória se preocupou em averiguar se realmente suas aulas estavam impactando o emocional dos estudantes. Constatou-se que o processo formativo desenvolvido pelo docente e pesquisador desenvolveu a conscienciosidade (capacidade de autogestão) na maior parte dos estudantes, 58,8 %, por meio de um questionário aplicado ao final da disciplina. Por fim, infere-se que é possível desenvolver integralmente discentes, porém é necessário que o docente crie estratégias específicas para o processo formativo.

**Palavras-chave:** processo formativo; desenvolvimento integral; competências socioemocionais; BNCC; ensino superior.

## ABSTRACT

### **Socio-emotional skills and teaching action: construction of an integral training process in higher education**

The present research is linked to Research Line 1 – Public Policies in Education, formative processes, and diversity – of the Graduate Program in Education at the University of Oeste Paulista (PPGE-Unoeste). The general objective was to verify how to develop a formative process based on socio-emotional competences (SECs) in order to provide students with integral development. To this end, the research was carried out through a qualitative and collaborative approach. Data collection instruments included participant observation, a semi-structured interview guide with the professor, a questionnaire form for students, and document analysis. In this sense, the present research is grounded in the principles of the Big Five as its theoretical framework, whose main purpose is to assess personality traits, also known as the Five-Factor Model. The study was structured into three stages: the first conducted a scoping review of the literature on socio-emotional training in higher education, following the Prisma protocol; the second involved the planning of the semester's course lessons; and finally, the third aimed to verify whether the formative process developed in collaboration between the participating professor and the researcher succeeded in fostering socio-emotional competences in students. The results indicated that the available research in academic platforms is primarily focused on basic education. It was also inferred that the participating professor possesses knowledge about socio-emotional training, but at no point in his professional trajectory had he sought to verify whether his lessons were truly impacting students' emotional development. It was found that the formative process jointly developed by the professor and the researcher fostered conscientiousness (self-management ability) in the majority of students, 58.8%, as measured through a questionnaire applied at the end of the course. In conclusion, it is inferred that it is possible to foster the integral development of students; however, it is necessary for the professor to design specific strategies for the formative process.

**Keywords:** formative process; integral development; socio-emotional skills; BNCC; higher education.

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CMDI	- Campus Manaus do Distrito Industrial
CPIE	- Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional
CSE'S-	- Competências Socioemocionais
EEMTIs	- Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ERIC	- Education Resources Information Center
IAS	- Instituto Ayrton Senna
IE	- Inteligência Emocional
IFAM	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCF	- Modelo de Cinco Fatores
MEC	- Ministério da Educação
NTPPS	- Programa Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPDT	- Projeto Professor Diretor de Turma
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
SEAL	- Social and Emotional Aspects of Learning
SEI -	- Inteligência Socioemocional
SEL	- Social and Emotional Learning
SENNA	- Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment
SPSS	- Statistical Package for the Social Science
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

### Estudo 1

Quadro 1 -	Cronologia do surgimento do termo inteligência emocional.....	22
Quadro 2 -	Habilidades do CASEL para fins acadêmicos e socioemocionais.....	24
Quadro 3 -	Competências socioemocionais do IAS associadas à BNCC .....	26
Quadro 4 -	Publicações disponíveis na BDTD .....	30
Quadro 5 -	Seleção das pesquisas disponíveis na BDTD.....	31
Quadro 7 -	Seleção das pesquisas disponíveis na SciELO .....	33
Quadro 8 -	Publicações disponíveis na plataforma ERIC.....	34
Quadro 9 -	Seleção das pesquisas disponíveis na plataforma ERIC .....	34

### Estudo 3

Quadro 1 -	Definições das dimensões da teoria dos cinco grandes fatores.....	82
Quadro 2 -	Relação entre as CSE'S e a teoria dos cinco grandes fatores.....	83
Quadro 3 -	Categorias de análise e os aspectos observados na pesquisa de campo .....	88
Quadro 4 -	Síntese dos temas abordados nos encontros da disciplina .....	90
Quadro 5 -	Justificativas dos discentes referentes à satisfação com a disciplina	95
Quadro 6 -	Respostas dos discentes referentes à participação nas atividades ...	98
Quadro 7 -	Respostas dos estudantes sobre melhoria da sua participação .....	99
Quadro 8 -	Percepção dos discentes acerca da atuação do docente .....	101

## LISTA DE FIGURA

### Estudo 1

Figura 1 - Cinco macrocompetências elencadas pelo Instituto Ayrton Senna.....26

## LISTA DE GRÁFICOS

### Estudo 3

Gráfico 1 -	Respostas dos discentes em relação à disciplina .....	95
Gráfico 2 -	Respostas dos discentes sobre a participação nas rodas de conversas .....	97
Gráfico 3 -	Respostas dos discentes em relação à atuação do docente .....	100
Gráfico 4 -	Grau de satisfação dos discentes em relação ao método de avaliação .....	102
Gráfico 5 -	Respostas dos discentes acerca do mapeamento inicial referente às competências socioemocionais .....	104
Gráfico 6 -	Respostas dos discentes sobre as competências socioemocionais ..	106

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>ESTUDO I -</b>	<b>PROCESSOS FORMATIVOS PARA COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE ESCOPO .....</b>	<b>18</b>
<b>ESTUDO II -</b>	<b>ESTRATÉGIAS PARA FORMAR ESTUDANTES INTEGRALMENTE: UM DIÁLOGO COM UM DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>46</b>
<b>ESTUDO III -</b>	<b>FORMAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA COM OS DISCENTES .....</b>	<b>76</b>
	<b>REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A -</b>	<b>ROTEIRO PRÉVIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B -</b>	<b>ROTEIRO PRÉVIO DE REFLEXÃO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C -</b>	<b>ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DOS DISCENTE SOBRE A DISCIPLINA, ATUAÇÃO DO DOCENTE E AUTOAVALIAÇÃO .....</b>	<b>117</b>

## APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar as Competências Socioemocionais (CSE'S) e verificar o quanto elas influenciam no processo formativo justifica-se pelo meu histórico pessoal e educacional. Sendo assim, detalharei as principais partes da minha trajetória educacional, a fim de elucidar o real interesse em estudar esse tema e poder desenvolver uma pesquisa significativa pessoal, à sociedade, ao meio educacional, científico e acadêmico.

No ano de 2006, iniciei o ensino fundamental, numa escola estadual em Presidente Prudente. A mesma não conseguia desenvolver seus estudantes de forma integral, ou seja, focava-se apenas na transmissão de reprodução de conteúdo. O meu sentimento era que eu, no 8º ano, havia decorado fórmulas, regras, frases, leis da ciência, porém não fora desenvolvida a minha capacidade crítica e reflexiva. Nesse sentido, eu entraria no ensino médio apenas como um receptor e reproduzidor de conteúdo, assim provavelmente sairia dele sem um pensamento crítico e formação socioemocional que pudesse proporcionar meios para atuar de forma participativa na sociedade e no mundo do trabalho.

Após o término do ensino fundamental II, no ano de 2010, entrei para uma instituição religiosa. Tal oportunidade ocorreu porque, desde a infância, sempre estive envolvido com igreja. Assim, quando completei 15 anos, no referido ano supracitado, o líder da igreja me convidou para viver uma experiência de estudo e convivência na instituição. Encantado com o convite, participei do processo seletivo, no qual fui aprovado e admitido. Vale destacar que comecei os estudos nessa instituição muito novo, com apenas 15 anos, sendo assim consegui cursar o ensino médio, podendo conhecer um sistema de ensino bastante tradicional.

Esta instituição era pautada nos princípios de um sistema de ensino completamente tradicional, com rígida exigência por parte do diretor e dos próprios professores. Tínhamos estudos focados em todas as áreas do conhecimento, ampliando para o Latim, filosofia e psicologia. No entanto, a cobrança por resultados “satisfatórios” era muito alta, sendo que se tirássemos menos do que a nota 8 e se lêssemos poucos livros no decorrer do bimestre, éramos questionados sobre o porquê não ser mais produtivo. Diante desse cenário, percebia uma educação pautada

apenas no conteúdo em si, ou seja, apenas o cognitivo estava sendo desenvolvido, com cobranças sem se preocuparem com o meu desenvolvimento socioemocional.

Além disso, o que também me chamou a atenção foi a diversidade cultural e a convivência concentrada nessa instituição, pois havia pessoas de diferentes lugares do Brasil, sendo que tínhamos que manter um bom relacionamento com todos. Assim, permaneci na referida instituição até o início do ano de 2014 e durante esses 4 anos completos eu aprendi a lidar com a diversidade humana, além de já ter começado a entender que cada estudante tem habilidades e competências que necessitam ser exploradas por meio de uma ressignificação do ensino, tendo a possibilidade de se desenvolver cognitivamente e socioemocionalmente, apesar do ensino tradicional que se fazia presente na instituição.

Diante do exposto, finalizei o ensino médio com a intenção de cursar Psicologia, porém não havia esse curso em nenhuma universidade pública em minha cidade natal, onde residiam os meus pais; e como eu precisava trabalhar para ajudar minha família, não poderia me mudar, naquele momento. Foi então que no ano de 2015, fui convidado por uma amiga, que era discente na FATEC, a participar do processo seletivo desta instituição, para o curso de gestão empresarial, fui aprovado e comecei a cursá-lo no ano de 2016. No decorrer do curso dentre as matérias cursadas as que mais me interessava era a de gestão de pessoas, liderança e treinamento, e isso me animou para continuar, pois era algo que estava alinhado com o que eu queria trabalhar e estudar.

Na faculdade, as aulas continuavam da mesma forma, isto é, a realização das disciplinas era pautada apenas no sistema tradicional de assimilação de conteúdo. Sendo assim, o sistema não se preocupava em formar os seus estudantes integralmente, ou seja, não estavam voltados para o desenvolvimento social, político, emocional e afetivo. Além disso, de forma que o único personagem protagonista no processo formativo era o professor, que ministrava sobre as teorias. Isso me trazia mais angústia, pois a minha vontade sempre foi que o estudante pudesse participar do processo de formação de maneira mais ativa, a fim de se adquirir um sentimento de pertença além dos conteúdos. No entanto, finalizei o curso, apesar de estar em constante reflexão em relação ao processo formativo que estava frequentando. Diante destas experiências e questionamentos, desejei compreender como poderia ser realizado um processo que modificasse esta situação. Assim, no final de 2019, participei do processo seletivo, procurando entrar em um programa de mestrado e

poder investigar sobre o assunto que tanto me instigava e despertava o meu interesse. Nesse sentido, o tema relacionado à “formação Socioemocional” é sem dúvidas algo que agregaria muito na minha vida acadêmica e pessoal. Por fim, no ano de 2020 fui aprovado como aluno regular do programa de mestrado em educação da Universidade do Oeste Paulista, onde pude pesquisar as CSE’S na área educacional.

Além de apresentar o interesse pessoal sobre o tema, a seguir será abordado a importância da pesquisa para o meio educacional e político.

As CSE’S vêm ganhando espaço para discussões e debates no século XXI. Pensando nisso, órgãos como Instituto Ayrton Senna (IAS), fundado em 1994, e regulamentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a incorporação de competências e habilidades socioemocionais na educação. De acordo com a LDBEN, Lei nº 9.394/96, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados brasileiros, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A mesma estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Além disso, soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O IAS, em 2011, organizou em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) o primeiro seminário para tratar das CSE’S e o quanto elas são importantes para o desenvolvimento integral do estudante. Em suma, esse seminário teve como proposta apresentar as pesquisas do economista James Heckman, professor da Universidade de Chicago, que diz: “é necessário medir o alto e positivo impacto de uma educação integral na vida de crianças e jovens, considerando-se como integral a educação capaz de fomentar competências para além dos conteúdos escolares” (Heckman, 2011).

No ano de 2012, o IAS e o Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional (CPIE) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criaram um programa de avaliação de competências chamado Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment (SENNA) - “Avaliação de Competências Não-cognitivas ou Socioemocionais”. Além disso, no ano de 2014, aconteceu em São Paulo o “Fórum Internacional de Políticas Públicas: ‘Educar para as Competências do Século 21’”, o mesmo foi promovido pela OCDE, Ministério da Educação (MEC) e pelo

IAS. Os 14 países que participaram desse fórum reconheceram a importância das competências cognitivas e socioemocionais para bons resultados na vida dos indivíduos.

O IAS lançou ainda no ano de 2014 a Rede de Cooperação em Educação para o Século XXI, com o objetivo de promover debates contínuos sobre como o desenvolvimento das CSE'S pode ajudar a melhorar a qualidade da educação pública do País.

Nesse sentido, Santos e Primi (2014) esclarecem que preparar as crianças e jovens para os desafios do século XXI supõe oferecer e criar condições para o desenvolvimento de competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais exigente. Além disso, preconizam que a formação integral implica em desenvolver no educando o autoconhecimento, a autoconsciência, a nível psicológico. Em outras palavras, significa desenvolver a capacidade de identificar e reconhecer suas emoções e sentimentos, avaliando intensidades. Assim, faz parte da educação emocional o desenvolvimento da empatia, a capacidade de reconhecer corretamente as emoções do outro e de compreender seus sentimentos e perspectivas, respeitando as diferenças com que as pessoas encaram o mundo, permitindo o convívio harmônico sem qualquer discriminação ou intolerância com o outro. Aliado a isto, Schlünzen *et al.* (2020) falam da importância de se permitir que a valorização das diferenças seja trabalhada no ambiente escolar, principalmente para que cada estudante possa descobrir a sua autoimagem e identidade, deixando aflorar as suas habilidades e competências.

Diante do exposto, pode se compreender a relevância desta pesquisa, o quanto é significativa, num primeiro momento, para o meio educacional e social, pois a mesma visa proporcionar a um grupo de estudantes do ensino superior um desenvolvimento integral. Isso porque a pesquisa propõe o desenvolvimento de um processo formativo pautado em ações socioemocionais em sala de aula, a fim de oferecer uma formação mais humanística, que deseja proporcionar aos discentes um desenvolvimento cognitivo, político, social, emocional e afetivo.

Partindo do **problema central** de que há uma falta de formação socioemocional e humanista aos discentes do ensino superior, em outras palavras, ainda existe uma forte presença do estilo tradicional baseado em uma formação conteudista e cognitivista; pergunta-se: como construir um processo formativo para

formar discentes proporcionando-os um desenvolvimento integral, no ensino superior?

A partir do problema de pesquisa, elaborou-se como **objetivo geral** “Verificar como desenvolver um processo formativo pautado nas CSE’S, a fim de proporcionar aos discentes um desenvolvimento integral”.

E como **objetivos específicos**:

- Investigar pesquisas relacionadas à formação socioemocional, articulando com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC;
- Identificar o grau de conhecimento do docente da disciplina sobre as CSE’S e planejar o desenvolvimento de atividades para uma formação socioemocional;
- Implementar estratégias para o ensino, verificando como realizar um desenvolvimento integral;
- Averiguar a percepção dos estudantes sobre as estratégias implementadas.

Por fim, para que sejam cumpridos de maneira eficaz os objetivos propostos o presente estudo foi dividido em 3 partes, sendo que cada uma delas foram representadas por três respectivos estudos.

No primeiro estudo realizou uma revisão de escopo, sob a óptica do protocolo Prisma, da literatura existente em âmbito nacional e internacional sobre a formação socioemocional, articulando com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No segundo estudo foi realizada uma entrevista semiestruturada para identificar a percepção do participante da pesquisa sobre a formação socioemocional e como poderia ser implementada no processo formativo. Para tanto, o mesmo objetivou identificar as concepções do docente participante acerca do tema e propor um processo formativo para o desenvolvimento integral dos estudantes dentro e fora da sala de aula.

Por fim, o terceiro estudo objetivou averiguar se as estratégias de um processo formativo para um desenvolvimento mais integral desenvolveram nos estudantes CSE’S.

## **ESTUDO I - Processos formativos para competências socioemocionais no ensino superior: uma revisão de escopo**

### **RESUMO**

#### **Processos formativos para competências socioemocionais no ensino superior: uma revisão de escopo**

A educação materializada em objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois os interesses dos estudantes do século XXI não são mais os mesmos de décadas passadas, visto que a crescente globalização e inserção da tecnologia na vida, tem requisitado novas competências socioemocionais (CSE'S). Diante do exposto, o presente estudo se mostra relevante para o meio acadêmico. Além disso, por meio de um levantamento por meio da revisão de escopo, observou-se que existe um número pequeno de pesquisas pertinente ao desenvolvimento de CSE'S em estudantes do ensino superior, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante desse contexto, propõe-se como objetivo principal analisar se as competências socioemocionais têm sido investigadas em âmbito nacional e internacional no processo educacional, nas políticas e no ensino superior. Para isso, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa utilizada para a elaboração do presente artigo foi a revisão de escopo, sob a óptica do protocolo Prisma. A coleta de dados foi realizada em bases de dados disponíveis na internet: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Education Resources Information Center (ERIC). A referida coleta ocorreu no período entre janeiro e maio de 2020 e os resultados obtidos apontaram que a formação socioemocional é um tema que vem crescendo rapidamente e os seus estudos estão mais voltados para a educação básica. Além disso, infere-se que as pesquisas disponíveis nas plataformas digitais, aproximadamente 90% delas, objetivam-se em analisar as competências de maneira puramente quantitativa, isto é, procuram mensurar a dimensão socioemocional por meio de escalas e instrumentos próprio de avaliação como por exemplo o Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment (SENNA), que é ancorado nos traços de personalidade da teoria do Big Five. Portanto considera-se importante que outros pesquisadores deem continuidade na pesquisa acerca desta temática, tendo em vista a escassez de discussões acadêmicas, e para tanto é necessário novas concepções e entendimentos sobre as habilidades socioemocionais no contexto de ensino superior para um desenvolvimento integral dos estudantes.

**Palavras-chave:** desenvolvimento integral; competências socioemocionais; ensino superior; processos formativos; BNCC.

## ABSTRACT

### **Formative processes for socio-emotional competencies in higher education: a scoping review**

Education materialized in exclusively cognitive objectives has proven to be unsatisfactory, since the interests of 21st-century students are no longer the same as those of past decades. The growing globalization and the integration of technology into daily life have demanded new socio-emotional competencies (SECs). In light of this, the present study is relevant to the academic field. Furthermore, through a scoping review survey, it was observed that there is a limited number of studies addressing the development of SECs in higher education students, based on the National Common Curricular Base (BNCC). Within this context, the main objective is to analyze whether socio-emotional competencies have been investigated nationally and internationally in the educational process, in educational policies, and in higher education. To achieve this, the present research adopts a qualitative approach, and the type of study conducted for the elaboration of this article was a scoping review, guided by the Prisma protocol. Data collection was carried out in databases available online: the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Scientific Electronic Library Online (SciELO), and the Education Resources Information Center (ERIC). The data collection process took place between January and May 2020. The results showed that socio-emotional education is a rapidly growing topic, with studies being more strongly directed toward basic education. Moreover, it was inferred that approximately 90% of the studies available in digital platforms aim to analyze competencies in a purely quantitative manner. That is, they seek to measure the socio-emotional dimension through assessment scales and instruments such as the Social Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment (SENNA), which is anchored in the personality traits of the Big Five theory. Therefore, it is considered important that further research be carried out on this subject, given the scarcity of academic discussions. For this purpose, new conceptions and understandings of socio-emotional skills in the context of higher education are necessary to promote the integral development of students.

**Keywords:** integral development; socio-emotional competencies; higher education; formative processes; BNCC.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história”. (Paulo Freire)*

A discussão no âmbito escolar sempre esteve marcada pela ênfase na aprendizagem de conceitos. Tradicionalmente, os estudos convergiam para a compreensão de que conhecer consistia, sobretudo, em acumular conteúdos transmitidos pelos docentes. Nesse cenário, ser considerado um estudante “inteligente” significava articular ideias de forma lógica, dominar grandes postulados e apropriar-se de discursos eruditos, presentes em obras de relevância acadêmica. Assim, o ato de lecionar podia configurar-se como um exercício intelectual enriquecedor para o professor; entretanto, não necessariamente proporcionava aos discentes a construção de significados ou o estímulo à reflexão crítica, visto que sua participação permanecia reduzida e pouco ativa, desconsiderando a diversidade de estilos de aprendizagem.

Os processos formativos pautados quase exclusivamente em objetivos cognitivos apresentam, na contemporaneidade, evidentes limitações quanto à promoção do desenvolvimento integral do estudante. Isso se deve ao fato de que os interesses e as demandas da geração atual já não coincidem com os de décadas passadas. Nesse contexto, refletir sobre as competências socioemocionais vai além de uma simples mudança de cultura: trata-se de formar sujeitos integrais, desenvolvendo simultaneamente habilidades técnicas, sociais, políticas e emocionais. O processo formativo deve, portanto, apoiar-se nas experiências singulares de cada indivíduo, considerando que cada estudante traz consigo características, trajetórias e personalidades distintas. A padronização do ensino, focada apenas no cognitivismo, acaba por restringir o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Atualmente, os discentes são instados a desenvolver não apenas os conhecimentos e conceitos tradicionalmente transmitidos no espaço escolar, mas também outras habilidades indispensáveis, como a capacidade de resolver problemas, a comunicação eficaz, o trabalho colaborativo e a motivação intrínseca

(Nakano; Moraes; Waki, 2019). Enquanto as competências cognitivas favorecem a compreensão da informação, a tomada de decisões e a resolução de problemas, as socioemocionais — como perseverança, estabilidade emocional e sociabilidade — permitem que os indivíduos transformem intenções em ações, estabeleçam relações sociais positivas e se afastem de comportamentos de risco (OCDE, 2015).

Nesse sentido, uma pesquisa realizada com docentes portugueses do ensino fundamental buscou compreender sua percepção acerca do papel da escola na promoção de habilidades socioemocionais. O estudo revelou o reconhecimento unânime, por parte dos professores, da necessidade de transformação dos processos formativos, a fim de consolidar uma educação humanística fundamentada no desenvolvimento socioemocional. Os resultados apontaram mudanças significativas na postura e na compreensão de mundo dos estudantes, que passaram a adotar atitudes mais críticas, autônomas, interventivas e responsáveis, elevando sua autoestima, autoconfiança e consciência em relação ao processo de aprendizagem. Contudo, os pesquisadores também destacaram uma crítica ao contexto contemporâneo, em que a escola se encontra cada vez mais pressionada por resultados acadêmicos imediatos, em detrimento de uma formação integral (Costa; Faria, 2014).

Pesquisas recentes confirmam que a aprendizagem de conteúdos curriculares não se limita às competências de raciocínio e memória. Ela envolve igualmente aspectos como motivação, controle da ansiedade, autoestima e confiança, além de outras habilidades de ordem afetiva e comportamental. A criatividade, por exemplo, constitui-se como elemento essencial para a problematização de formas tradicionais de pensamento. Todavia, ainda há pouco reconhecimento e incentivo à integração entre competências cognitivas e socioemocionais (Santos; Primi, 2014). Nesse sentido, para que os estudantes se sintam verdadeiramente motivados, é imprescindível que o mediador pedagógico lhes ofereça caminhos que permitam encontrar significados nos conteúdos escolares.

### **1.1 Um breve histórico acerca do surgimento do termo “Competências Socioemocionais”**

Para todos os efeitos, a definição para competências socioemocionais que será utilizada na presente pesquisa são capacidades individuais que se manifestam

nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social (IAS, 2021)

Ao longo do texto serão utilizadas expressões como competências socioemocionais ou habilidade socioemocionais. Para o autor deste texto, ambas terminologias foram utilizadas como sinônimos. Assim, é importante traçar um breve histórico da evolução das terminologias emocionais até serem definidas como CSE'S.

Por meio da busca por materiais sobre a origem da formação socioemocional, foi constatado que até pouco tempo atrás, por volta da década de 90, era conhecida como Inteligência Emocional (IE), que era mais voltada para o mundo do trabalho e estava mais presente nas áreas de administração e economia.

Dentre os vários autores encontrados que tratam da inteligência emocional pode-se destacar Daniel Goleman (1995). No ano de 1990 foi apresentado o conceito de IE à comunidade científica por meio de um artigo de Salovey e Mayer, no ano de 1990, na revista *Imagination, Cognition and Personality* despertando interesse entre pesquisadores da época a respeito do tema (Noronha, 2007).

Diante disso, no Quadro 1 será apresentada a cronologia do surgimento do termo IE, para deixar claro como as mudanças de concepções foram se alterando com o passar dos anos.

#### Quadro 1 - Cronologia do surgimento do termo inteligência emocional

**1930**- Edward Thorndike descreve o conceito de “inteligência social” como uma habilidade de se relacionar bem com as pessoas.

**1940** - David Wechsler sugere que os componentes afetivos da inteligência podem ser essenciais para o sucesso na vida.

**1950** - Psicólogos humanistas como Abraham Maslow descrevem como as pessoas podem construir força emocional.

**1975** - Howard Gardner publica *The Shattered Mind*, que introduz o conceito de inteligências múltiplas.

**1985** - Wayne Payne introduz o termo IE em sua tese de doutorado intitulada "Um estudo da emoção: desenvolvendo a inteligência emocional; autointegração, relacionando-se com medo, dor e desejo (teoria, estrutura de realidade, resolução de problemas, contração / expansão, sintonização / saindo / deixando ir)."

**1987** – Em um artigo publicado na revista *Mensa*, Keith Beasley usa o termo "quociente emocional". Foi sugerido que este é o primeiro uso publicado do termo, embora Reuven Bar-On alega ter usado o termo em uma versão não publicada de sua tese.

**1990** - Os psicólogos Peter Salovey e John Mayer publicam seu artigo histórico, "Inteligência emocional", na revista *Imagination, Cognition e Personality*.

**1995** – O conceito de IE é popularizado após a publicação do livro do psicólogo e escritor científico do *New York Times* Daniel Goleman: *Inteligência Emocional: por que ela importa mais do que o QI*.

Fonte: O autor.

Nota: Adaptado Costa (2017).

O conceito de inteligência emocional difundiu-se de forma significativa a partir dos escritos de Goleman (1995). Para o autor, a IE refere-se à capacidade de motivar-se, persistir diante de obstáculos, controlar impulsos, adiar gratificações, manter o equilíbrio emocional, conter a ansiedade em situações críticas, além de desenvolver empatia e autoconfiança.

Segundo Goleman (1995), ser emocionalmente inteligente implica reconhecer as próprias emoções, compreender sua influência nas condutas e saber utilizá-las de maneira construtiva. Essa perspectiva envolve também a consciência dos papéis sociais desempenhados pelo indivíduo em diferentes contextos, especialmente no âmbito escolar e universitário.

No campo da educação básica, o desenvolvimento das CSE's pode contribuir para a prevenção de comportamentos de risco recorrentes na adolescência, como o consumo de drogas e álcool, a iniciação sexual precoce e desprotegida e o abandono escolar. Já no ensino superior, embora as emoções se apresentem mais amadurecidas, a promoção de resiliência e tolerância à frustração revela-se essencial na prevenção de quadros de evasão acadêmica e até de situações extremas, como o suicídio.

Essa perspectiva é reforçada por Santos (2014), que destaca a relevância dos atributos não cognitivos, os quais são igualmente importantes — ou até mais significativos — que os cognitivos na previsão do desempenho escolar e no mercado de trabalho. Além disso, exercem papel determinante na redução de riscos relacionados a comportamentos violentos ou criminosos e estão fortemente associados à longevidade e à manutenção de hábitos saudáveis, como práticas alimentares equilibradas, atividade física regular e prevenção de vícios.

Goleman (1995) também enfatiza que, embora o quociente intelectual elevado não seja garantia de sucesso, prestígio ou realização pessoal, a escola e a cultura

ocidental tradicionalmente privilegia apenas a dimensão acadêmica, negligenciando a inteligência emocional. Para o autor, a competência socioemocional constitui uma metacapacidade capaz de potencializar o uso das demais aptidões humanas, incluindo o raciocínio lógico e o conhecimento técnico.

Assim, torna-se fundamental que as instituições educacionais elaborem Projetos Político-Pedagógicos (PPP) que priorizem a dimensão afetiva no processo formativo e que invistam em formações docentes voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Cabe ao professor reconhecer e estimular as potencialidades individuais dos estudantes, despertando novos interesses de aprendizagem e favorecendo o florescimento de valores, princípios e competências que ultrapassem os limites da aprendizagem meramente cognitiva.

Elias (2003) acrescenta que a aprendizagem socioemocional é frequentemente denominada “a peça que falta”, pois conecta o conhecimento acadêmico a um conjunto específico de competências indispensáveis ao êxito em diferentes esferas da vida — escolar, familiar, comunitária e profissional. O autor alerta, inclusive, para os riscos sociais de se formar indivíduos com vasto conhecimento, mas carentes de habilidades socioemocionais e de referências éticas. Desse modo, a integração entre aprendizagem cognitiva e socioemocional configura-se como um caminho necessário para uma educação mais completa e significativa.

Quadro 2 - Habilidades do CASEL para fins acadêmicos e socioemocionais

<b>Habilidade socioemocional</b>	<b>Descrição</b>
Conhecer a si mesmo e aos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar sentimentos - reconhecer e rotular os próprios sentimentos;</li> <li>• Seja responsável - entenda a obrigação de se envolver em comportamentos éticos, seguros e legais;</li> <li>• Reconhecer pontos fortes - identificar e cultivar o que é positivo e qualidades.</li> </ul>
Tomar decisões responsáveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciar emoções - regular os sentimentos para que eles ajudem em vez de impedir o manejo das situações;</li> <li>• Entenda as situações - entenda com precisão as circunstâncias em que se está;</li> <li>• Estabeleça metas e planos - estabeleça e trabalhe para a obtenção de resultados específicos de curto e longo prazo;</li> </ul>
Cuidar dos outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empatia;</li> <li>Respeito aos demais;</li> <li>Apreciar a diversidade;</li> </ul>
Saber como agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar-se efetivamente;</li> <li>Construir relacionamentos;</li> <li>Recusar ou evitar provocações;</li> <li>Agir eticamente</li> </ul>

Fonte: O autor.

O Quadro 2 fomenta a presente discussão e diálogo entre os autores sobre a formação socioemocional, tendo em vista que as competências e habilidades elencadas pelo CASEL estão intimamente ligadas com as cinco macrocompetências do IAS, que são: autogestão; engajamento; amabilidade; resiliência emocional; abertura ao novo. Vale destacar que as 5 estão sendo utilizadas como subsídios para a presente pesquisa, além de estarem relacionadas com a teoria dos Big Five, que será discutido com maior profundidade no terceiro estudo.

O termo “competência” vem aparecendo de maneira significativa nos currículos escolares e os docentes estão sendo cobrados para desenvolver certas competências e habilidades em seus estudantes. De acordo com esse pensamento, enxergar o ser humano por trás do estudante é a proposta da educação integral. Em outras palavras, ver a criança, o adolescente e o jovem e saber quais são as diferenças que os motivam a aprender é o compromisso que a formação socioemocional assume no contexto educativo, pois “o foco do processo formativo passa para o ser humano que está se desenvolvendo em todas as suas dimensões, para além da compreensão do conteúdo”, (IAS, 2019). Para tanto, a BNCC surgiu como a política pública que apresenta princípios norteadores referentes as CSE’S para a educação básica.

A BNCC preconiza que os espaços de aprendizagem sejam inclusivos, de não discriminação, de não preconceito e de respeito às diferenças, para que os estudantes sejam formados de maneira integral contemplando as dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural. (Brasil, 2018, texto introdutório). Para complementar, em 2018 o IAS em parceria com a Fundação Itaú Social realizou um ciclo de debates, onde foi discutido como as CSE’S impactam na carreira acadêmica das crianças e jovens.

O grande desafio para a implementação de ações que possam promover o desenvolvimento de CSE’S em sala de aula no ensino superior é a falta de políticas públicas educacionais que apresentem princípios norteadores para os docentes desenvolverem os estudantes de maneira integral. Pensando nisso, mesmo não tendo nenhuma política educacional sobre o tema destina ao ensino superior, a presente pesquisa utilizará os escritos da BNCC como uma adaptação do desenvolvimento das

CSE'S no ensino superior. Para tanto em um primeiro momento é importante que seja apresentadas as CSE'S elencadas pelo IAS, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Cinco macrocompetências elencadas pelo Instituto Ayrton Senna



Fonte: IAS (2019).

A partir da figura 1, nota-se que o IAS num primeiro momento indica cinco grandes macrocompetências: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo, e que englobam outras 17 subcompetências. Além dessas, o IAS elenca duas outras competências: Pensamento Crítico/reflexivo e curiosidade. Porém essas competências foram criadas de acordo com a BNCC, para tanto é de suma importância traçar um comparativo entre as competências elencadas pelo IAS, bem como aquelas preconizadas pela BNCC. Assim, faz-se necessário apresentar a relação entre as competências socioemocionais elencadas pelo IAS com as respectivas 10 competências da BNCC, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Competências socioemocionais do IAS associadas à BNCC

<b>Competências Gerais da BNCC</b>	<b>Competências socioemocionais associadas</b>
Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Curiosidade;  Respeito;  Responsabilidade.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica,	Imaginação Criativa;

a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Curiosidade;
Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Interesse Artístico.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo	Iniciativa Social; Empatia
Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Iniciativa Social; Responsabilidade; Imaginação Criativa.
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.	Foco e Persistência; Assertividade
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Empatia e Respeito; Responsabilidade; Autoconfiança;
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.	Autoconfiança; Tolerância ao Estresse;
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.	Empatia; Respeito; Confiança;
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Empatia; Iniciativa Social; Tolerância ao Estresse;

Fonte: O autor.

Partindo do **problema central de pesquisa**, de que há um pequeno número de materiais científicos publicados no referido tema e a inexistência de uma política educacional no ensino superior sobre esta questão, este estudo tem a seguinte pergunta norteadora: como as CSE'S estão sendo pesquisadas em âmbito nacional e internacional, a fim de proporcionar uma formação humana integral? Diante desta pergunta a pesquisa se objetivou em analisar se as competências socioemocionais têm sido investigadas em âmbito nacional e internacional no processo educacional, nas políticas e no ensino superior. E, por fim, para que o objetivo tivesse sido alcançado delineou-se os procedimentos metodológicos da pesquisa que estão descritos na próxima seção.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo propõe uma abordagem qualitativa, que significa que o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2006). Aliado a isso, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

O presente estudo se caracteriza como uma revisão de escopo. A revisão de escopo - *Scoping Review* - foi baseada nos procedimentos da extensão do protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018) que busca realizar um mapeamento de conceitos principais clarificando e identificando lacunas. Para isso o processo de coleta foi realizado em bases de dados on-line e se deu a partir do tipo e da localização do material; para isso foram utilizados descritores para refinar a busca e encontrar trabalhos com o tema proposto. Nesse sentido, foi considerado como critério de seleção dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos, a fim de realizar diálogo entre o que existe de mais recente sobre o tema com o que os autores clássicos apontam. Vale destacar que os descritores foram definidos pelo próprio pesquisador. Diante disso, os descritores que foram utilizados foram: “*Competências Socioemocionais*”; “*Políticas Educacionais*”; “*Ensino Superior*”. A princípio os descritores foram usados de forma isolada, e tendo em vista a especificidade da presente pesquisa, os descritores foram sendo combinados, a fim de se encontrar

produções que mais se aproximavam do tema proposto por esta pesquisa. Importante salientar, ainda, que a de dados ocorreu no mês de janeiro de 2021, e foram considerados trabalhos que tinham como objetivos principal desenvolver ações socioemocionais na área educacional, a fim de formar os discentes numa perspectiva mais humana, trabalhando tanto as competências cognitivas como as não-cognitivas, visando extrair as melhores habilidades dos estudantes.

As publicações excluídas foram aquelas que mesmo abordando temas relacionados aos conceitos sobre CSE'S, não tinham como objetivo estudar o assunto mais específico da pesquisa, ou seja, sobre a construção de um processo formativo para o desenvolvimento integral dos estudantes do ensino superior. Para tanto, de acordo com os títulos que tinham uma aderência ao tema da pesquisa, por meio de leitura flutuante, foram lidos os resumos dos trabalhos com o intuito de saber quais pesquisas tinham objetivos e resultados que seriam interessantes serem analisados.

A primeira base de dados consultada foi a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne as teses e dissertações defendidas em território nacional. Para esta plataforma foram utilizados os seguintes descritores: “*competências socioemocionais*”; “*Políticas educacionais*”; “*Ensino Superior*”, tanto de forma separada e combinada. Nesse sentido, ao buscar pelo descritor “Competências Socioemocionais” de forma isolada, foram encontrados 46 trabalhos, entre teses e dissertações”.

Dando sequência à busca por mais materiais teóricos para sustentar a presente pesquisa, a segunda base de dados consultada foi a plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO). Foi utilizada para o levantamento do material bibliográfico porque disponibiliza artigos completos e robustos em periódicos de todas as áreas do conhecimento. Na referida plataforma digital, foram utilizados os seguintes descritores: “Competências socioemocionais” AND “Políticas Educacionais” OR “BNCC” AND “Ensino Superior”. Para o primeiro descritor (“Competências Socioemocionais”) foram encontrados 11 resultados.

Como última plataforma para coleta de dados foi utilizada a base ERIC. Apesar do alto volume de materiais disponíveis na referida base, não são todos pertencem à área da educação ou que tenham objetivos de desenvolver as habilidades socioemocionais nos estudantes, desse modo foi necessário refinar a busca por meio de múltiplos descritores que permitam um afinamento mais preciso acerca dos trabalhos. Para a combinação de descritores que foram utilizados foi a

seguinte: “*Emotional Education*” AND “*Emotional Intelligence*” AND “*Social-emotional development*” AND “*Higher Education*”.

### 3 RESULTADOS E ANÁLISES

A partir dos dados coletados por meio das buscas nas plataformas, foi possível conhecer as características das publicações. Desta forma, os resultados serão apresentados e discutidos na seguinte ordem: em primeiro lugar, a caracterização dos estudos será realizada por meio do objeto de estudo das publicações. E posteriormente será apresentada uma síntese e discussão dos resultados obtidos pelos estudos analisados serão apresentadas nesta sessão.

#### 3.1 Caracterização das publicações

No Quadro 4, são apresentadas as publicações localizadas e disponíveis na BDTD de acordo com os descritores apresentados na primeira coluna.

Quadro 4 – Publicações disponíveis na BDTD

<b>Descritores/ operadores booleanos</b>	<b>Publicações</b>
“competências socioemocionais”	46
“Competências Socioemocionais” E “Políticas educacionais”	1
“Competências Socioemocionais” E “Políticas Educacionais” E “Ensino Superior”	0

Fonte: O autor.

A partir desses dados acima encontrados na plataforma BDTD e depois da leitura dos resumos, objetivos principais e resultados das pesquisas já realizadas nesta área de conhecimento, chegou em um resultado final de 6 trabalhos (Vide Quadro 5). Assim, das 46 publicações localizadas e disponíveis na referida plataforma apenas 6 (Aproximadamente 15%) se aproxima do tema da pesquisa de fato e servirá como material para a discussão deste estudo. Por outro lado, aproximadamente 83% desses trabalhos, fazem parte de outras áreas de concentração, sendo que 52% desses pertencem às áreas de Administração e Economia. Nesse sentido, essas pesquisas apresentam um caráter capitalista e mercadológico, isto é, analisam as competências socioemocionais como um diferencial competitivo para o mercado de trabalho em sentido estrito, portanto foram excluídas para a discussão do presente estudo.

Quadro 5 - Seleção das pesquisas disponíveis na BDTD

<b>Produção</b>	<b>Autor/título/Ano</b>	<b>Curso</b>	<b>Instituição</b>	<b>Objeto de estudo</b>
Dissertação	Thamiris Zanchim Abatti. <b>Estado da Arte sobre Competências Socioemocionais e Articulação com Políticas Públicas.</b> 2018	Mestrado em Educação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE	Trabalho bibliográfico com foco nas políticas de avaliação
Dissertação	Darlea Araújo de Souza Costa. <b>Cinema como Recurso Tecnológico para o Ensino de Competências Socioemocionais,</b> 2017.	Mestrado em Educação	Instituto Federal do Amazonas - IFAM	Desenvolvimento de competências em estudantes do ensino médio
Dissertação	Gicilvone. Passos Gonçalves. <b>Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais: um Estudo de Caso da EEFM João Mattos.</b> 2019	Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas	Universidade Estadual do Ceará	Desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes do ensino fundamental
Dissertação	Lima, Thainá. Oliveira. <b>A Premência Do Desenvolvimento De Competências Socioemocionais Na Formação Do Enfermeiro: Estudo Sociopoético.</b> 2017.	Mestrado em Enfermagem	Universidade Federal Fluminense	desenvolvimento da dimensão socioemocional no curso de graduação em enfermagem
Tese	Willensens. Beatriz. <b>Competências Socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico.</b> 2016	Doutorado em Administração	Universidade de São Paulo - USP	Competências Socioemocionais e Religiosidade como mediadoras do desempenh

Fonte: O autor.

				o acadêmico.
Tese	Junior. Walcir Soares da Silva. <b>Evidências Sobre Habilidades Cognitivas e Competências Socioemocionais dos Alunos em Idade Escolar: Formação, Desenvolvimento e o Papel Da Escola No Brasil.</b> 2017	Doutorado em Desenvolvimento Econômico	Universidade Federal do Paraná	Papel da escola na formação socioemocional no ensino básico.

No Quadro 6, são apresentadas as publicações localizadas e disponíveis na SciELO de acordo com os descritores apresentados na primeira coluna.

Quadro 6 - Publicações disponíveis na plataforma SciELO.

<b>Descritores e operadores booleanos</b>	<b>Trabalhos disponíveis</b>
“Competências Socioemocionais”	11
“Competências Socioemocionais” AND “Políticas Educacionais” OR “BNCC”	1
“Competências Socioemocionais” AND “Políticas Educacionais” OR “BNCC” AND “Ensino Superior”	0

Fonte: O autor.

A partir das buscas realizadas na plataforma SciELO e após a leitura dos resumos e objetivos das pesquisas obteve-se um resultado de 3 artigos que se aderem a pesquisa, como pode ser visto no Quadro 7. Assim, aproximadamente 25% das publicações que foram encontradas por meio do descritor “competências Socioemocionais” apresentam aderência com o objeto de estudo da presente pesquisa e, portanto, foram utilizados para a discussão deste estudo.

Vale ressaltar que as 9 pesquisas que foram descartadas versavam sobre temas paralelos à formação socioemocional, em outras palavras estas não objetivaram desenvolver as competências em estudantes e tampouco construir um processo formativo pautado em ações socioemocionais. Para melhor compreensão, no Quadro 7, estão descritas as características das pesquisas disponíveis na referida plataforma, a fim de que seja possível realizar a discussão desta revisão da literatura sobre formação socioemocional no ensino superior.

Quadro 7 - Seleção das pesquisas disponíveis na SciELO

<b>Artigo: Autor/Título/Ano</b>	<b>Revista</b>	<b>Objeto de estudo</b>
Barrios-Tao, H. y Peña, L. J. <b>Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional.</b> (2019)	<b>Educación y Educadores</b> 487-509. DOI: <a href="https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8">https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8</a>	linhas teóricas que possam fundamentar processos de educação emocional.
NAKANO, Tatiane de Cassia; MORAES, Isabela dela Torres; WAKI, Alan Oliveira, Allan. <b>Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes.</b> (2019)	<b>Journal of Psychology</b> , Lima, v. 37, n. 2 P. 407-424	Combinação de habilidades cognitivas e socioemocionais na educação básica
COELHO, Vítor Alexandre et al. <b>Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. Aná.</b> (2016)	<b>Psicológica</b> , Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72,	semelhanças e diferenças entre as duas abordagens (SEL e SEAL)

Fonte: O autor.

Por fim, foi realizada busca na plataforma ERIC com o objetivo de obter resultados das pesquisas relacionadas ao tema “Educação socioemocional” em âmbito internacional com o objetivo de cobrir maior número de pesquisas em âmbito internacional relacionada a revisão da literatura. Os descritores utilizados foram os seguintes: *Emotional Education*” AND “*Emotional Intelligence*” AND *Social-emotional development*” AND “*Higher Education*”. Os descritores foram combinados chegando a um resultado de 5 trabalhos com o referido tema de pesquisa. Vale ressaltar ainda que um dos critérios de busca foi o filtro de 10 anos do período de publicação, devido ao alto número de materiais encontrados. No Quadro 8 são apresentadas as publicações localizadas de acordo com os descritores da coluna 1.

Quadro 8 - Publicações disponíveis na plataforma ERIC

Descritor	Nº de trabalhos
Emotional Education	10.173
“Emotional Intelligence”	3.218
Social-emotional development”	8.961
“Emotional Education” AND “Emotional Intelligence”	1883
“Emotional Education” AND “Emotional Intelligence” AND Social-emotional development”	409
“Emotional Education” AND “Emotional Intelligence” AND Social-emotional development” AND “Higher Education”	25

Fonte: O autor.

A partir dos quadros 8 e 9 os dados apresentados mostram um número relativamente alto de trabalhos científicos publicados ao redor do mundo sobre o tema “Competências Socioemocionais”, porém após ler o resumo dos 37 artigos com intenção e proposta similares a esta dissertação constatou que apenas 5 tratam do desenvolvimento de Competências Socioemocionais, ou seja, os demais apenas perpassam pelas mesmas, mas não apresentam como proposta desenvolvê-las dentro de um processo formativo. Desse modo, os 5 trabalhos escolhidos, podem ser vistos no Quadro 9, serão utilizados para a discussão e análise dos resultados do presente artigo.

Quadro 9 - Seleção das pesquisas disponíveis na ERIC

Artigo: Autor/Título/Ano	Objeto de estudo
Mandy Savitz-Romer, Heather T. Rowan-Kenyon & Cheri Fancsali (2015) <b>Social, Emotional, and Affective Skills for College and Career Success</b> , Change: The Magazine of Higher Learning, 47:5, 1827, DOI: 10.1080/00091383.2015.1077667	Desenvolver habilidades não-cognitivas nos estudantes da universidade de Arizona
Camila Devis-Rozental & Lois Farquharson (2020) <b>What influences students in their development of socio-emotional intelligence whilst at university?</b> , Higher Education Pedagogies, 5:1, 294-309, DOI: 10.1080/23752696.2020.1820887	Influência do desenvolvimento da inteligência socioemocional (SEI) de estudantes de graduação
Kasler, Jonathan; Hen, Meirav; Nov, Adi Sharabi <b>Building Emotional Competence in Educators</b> International Journal of Higher Education, v2 n4 p31-41 2013	Competências socioemocionais em 50 estudantes de graduação.
Koc, Kenan; Turan, Mehmet Behzat. <b>The Impact of Cultural Intelligence on Social Skills among University Students.</b> Journal of Education and Learning, v7 n6 p241-249 2018	Impacto da inteligência cultural nas habilidades sociais de estudantes da

	Escola de Educação Física e Esportes.
Taylor, Estelle. <b>Investigating the Perception of Stakeholders on Soft Skills Development of Students: Evidence from South Africa.</b> Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning, v12 p1-18 2016	Percepções sobre o desenvolvimento de habilidades sociais dos estudantes e identificar habilidades sociais importantes que precisam ser desenvolvidas.

Fonte: O autor.

#### 4 DISCUSSÃO

Kasler e Nov (2013) enfatizam a relevância das emoções no processo de aprendizagem da comunicação interpessoal em contextos educacionais, aspecto amplamente documentado na literatura. Os autores aplicaram o Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (Schutte *et al.*, 1998), o Índice de Reatividade Interpessoal (Davis, 1980) e a Escala de Autoeficácia Emocional (Kirk; Schutte; Hine, 2008) a 50 estudantes de graduação matriculados em um curso eletivo sobre inteligência emocional na educação, tanto no início quanto ao final do semestre. Os resultados evidenciaram aumento significativo na autoeficácia emocional e na inteligência emocional, embora não tenha sido observado crescimento na dimensão da empatia. Esses achados corroboram a compreensão de que a competência socioemocional pode ser desenvolvida em ambientes acadêmicos, contribuindo para uma formação integral do estudante.

Coelho *et al.* (2016) investigaram as semelhanças e diferenças entre as abordagens norte-americana Social and Emotional Learning (SEL) e a inglesa Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). A análise contemplou elementos como objetivos, amplitude de intervenção, estratégias de implementação, formato dos programas, perfil dos implementadores e adequação teórica das práticas. Os autores também examinaram a eficácia e efetividade de cada abordagem, considerando fatores como diferenças de gênero no impacto dos programas e a importância de incluir múltiplos informantes na avaliação. Concluiu-se que, apesar dos avanços, são necessários estudos adicionais para aprimorar a efetividade, o formato e a análise do impacto de gênero nos programas de desenvolvimento socioemocional, sobretudo em Portugal.

Taylor (2016) ressalta que as chamadas soft skills vêm adquirindo crescente importância e configuram-se como elementos críticos para o êxito profissional. A autora identifica a insatisfação de empregadores em relação à carência dessas

habilidades entre egressos do ensino superior, evidenciando a ausência de consenso sobre sua definição, relevância e estratégias pedagógicas de desenvolvimento. O estudo, realizado em uma universidade sul-africana, baseou-se em entrevistas com docentes a fim de compreender suas percepções acerca do desenvolvimento de competências sociais. Os resultados indicam que as partes interessadas percebem lacunas significativas na formação, incerteza quanto à responsabilidade pelo desenvolvimento das habilidades e reconhecem a dificuldade inerente à sua promoção.

Costa (2017) analisou a viabilidade do uso do cinema como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências socioemocionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus – Distrito Industrial. A pesquisa-ação, conduzida com técnicas como grupo focal e rodas de conversa, utilizou filmes associados a competências específicas, mediados pedagogicamente para estimular reflexão e significado entre os estudantes. Fundamentada na teoria dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade (Big Five), a investigação evidenciou que o cinema é recurso eficaz para promover competências socioemocionais, ampliando as perspectivas de inclusão dessa dimensão no contexto escolar.

Lima (2017), em estudo de abordagem qualitativa fundamentada na sociopoética, examinou o desenvolvimento da dimensão socioemocional em cursos de graduação em Enfermagem, com participação de dez estudantes em fase final do curso. O processo analítico revelou categorias centrais, como tensões emocionais durante o aprendizado teórico-prático, a importância do autoconhecimento para relações interpessoais, o apoio docente nos estágios, bem como sentimentos de insegurança e medo diante da conclusão da formação. O estudo evidenciou a ausência de conteúdos específicos sobre a temática no currículo, recomendando a inclusão de novos espaços de reflexão e debate sobre competências socioemocionais na formação em saúde.

Abatti (2018) elaborou um Estado da Arte acerca das competências socioemocionais (CSEs) e das políticas de avaliação, com o intuito de explorar possíveis articulações entre ambas. O trabalho fundamentou-se em autores como Ens (2006), Soares (1999), Haddad (2002), Brandão (1986) e Ferreira (2002), estruturando a dissertação em quatro eixos: considerações iniciais e justificativas, contexto histórico e reformas educacionais, panorama das políticas de avaliação em larga escala no

Brasil, e levantamento da produção acadêmica. A análise revelou a escassez de estudos que relacionam CSEs às políticas avaliativas, destacando a urgência de novas investigações que problematizem aspectos como meritocracia, equidade e mercantilização da educação.

Koç e Turan (2018) analisaram o impacto da inteligência cultural nas habilidades sociais de 377 estudantes de Educação Física e Esportes. Utilizando escalas padronizadas e análise estatística via SPSS 20.0, os resultados demonstraram correlações positivas e significativas entre dimensões cognitivas, metacognitivas, motivacionais e comportamentais da inteligência cultural e diferentes habilidades sociais, como expressividade, sensibilidade e controle emocional e social. Evidenciou-se, assim, que níveis mais elevados de inteligência cultural predizem maior desenvolvimento de habilidades sociais.

Gonçalves (2019) examinou a implementação da política de desenvolvimento de competências socioemocionais da Secretaria de Educação do Ceará, contextualizada pela reorganização curricular do ensino médio e pela implantação das Escolas em Tempo Integral. Com metodologia qualitativa e estudo de caso, a pesquisa apontou consistência na fase inicial de implementação, mas destacou a necessidade de ajustes e fortalecimento da política, por tratar-se de iniciativa recente.

Nakano, Moraes e Waki (2019) reforçam que a articulação entre habilidades cognitivas e socioemocionais é tema recorrente na literatura, dado seu impacto no desempenho acadêmico e social. Em estudo com 362 estudantes do ensino fundamental, verificaram correlações significativas entre os fatores socioemocionais e medidas de inteligência, reiterando a necessidade de estimular ambas as dimensões de forma integrada.

Barrios-Tao e Pena (2019) defenderam, a partir de revisão narrativa, a relevância de processos de educação emocional que integrem perspectivas neurocientíficas e educacionais. Ressaltaram a necessidade de ampliar a compreensão para além da inteligência emocional, adotando uma visão de desenvolvimento humano contínuo.

Devis-Rozental e Farquharson (2020), por meio de entrevistas em universidade inglesa, identificaram que ambientes de aprendizagem seguros e colaborativos favorecem o desenvolvimento da inteligência socioemocional (SEI), reforçado pela postura dos docentes enquanto modelos de comportamento. O estudo

destaca a importância de integrar cognição e emoção, sugerindo práticas pedagógicas voltadas à formação integral.

Constata-se que, atualmente, temas como CSE'S, habilidades do século XXI e currículo socioemocional, dentro dos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, tornaram-se cíclicos nas discussões educacionais promovidas pelos diferentes sistemas de ensino (Gonçalves, 2019).

Diante desse contexto, pesquisas na área da educação e do comportamento humano estabelecem que o desenvolvimento de CSE'S no estudante é fator importante da formação acadêmica como forma de prepará-lo em sua integralidade para viver na sociedade do século XXI. Nesse sentido, com base nas palavras de Porvir (2014), percebeu-se que o desenvolvimento dessas habilidades é tão importante quanto as competências cognitivas, e que as duas se complementam.

De acordo com Costa (2017), desenvolver a dimensão socioemocional do estudante se manifesta ao percebermos a importância de acompanhar as mudanças na sociedade em que vivemos. A disponibilidade à tecnologia, o acesso fácil e rápido à informação e ao conhecimento, modificou profundamente as relações humanas, pessoais e profissionais e o mundo do trabalho cada vez mais exigente demanda indivíduos que, além de sua formação profissional, tenham habilidades tais como: trabalhar em equipe, solucionar problemas, entre outras características. Para tanto é necessário ressignificar a missão da escola e enriquecer a visão educacional, proporcionaria aos estudantes uma formação que desenvolva competências e habilidades que, os prepare para os desafios pessoais e profissionais necessários para sua vida.

Aliado a isso, Goleman (1995) preconiza que a autoconsciência, a autogestão das emoções, a consciência social e a administração de relacionamentos são os quatro aspectos importantes para se atingir o bem-estar e o equilíbrio emocional. Enfatiza que esses aspectos podem ser ensinados e aprendidos no ambiente escolar por meio de programas de educação socioemocional. Desse modo, a prática das competências socioemocionais introduz na vida escolar a empatia, a expressão assertiva das emoções e cognições, a persistência e a resiliência, instrumentalizando o estudante e o professor a enfrentar situações estressantes de modo mais saudável, resultando em um bom nível de saúde mental e sucesso na vida acadêmica e profissional (Casel, 2015).

Os escritos de Gonçalves (2019); Costa (2017); Goleman (1995); Casel (2015) e Porvir (2014) anteriormente mencionados, apresentam coerência em relação à formação socioemocional. Uma vez que os referidos autores concordam e complementam-se, quando dizem que a educação emocional se faz necessária no século 21 para formar seres humanos capazes de desenvolverem equilíbrio emocional, empatia, motivação e principalmente bem-estar frente a um mundo globalizado e competitivo.

Gonçalves (2019), ainda complementa que as CSE'S incluem a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Elas são utilizadas no nosso dia-a-dia de forma sistemática e integram todo o processo de formação de uma pessoa como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão.

Para complementar, em 2019 foi realizado um Projeto Piloto para o Desenvolvimento de CSE'S em uma Escola Estadual do Rio de Janeiro em parceria com o IAS. Esse projeto apresenta um programa que surgiu do desafio de se construir um modelo de escola de excelência que fosse capaz de oportunizar melhor desempenho acadêmico e melhor preparo para o mundo do trabalho a um quantitativo maior de estudantes do Estado do Rio de Janeiro. Para tal, suas ações pedagógicas visam desenvolver nos jovens competências, atitudes e valores considerados indispensáveis, atualmente, ao trabalho, ao convívio, ao aprendizado permanente, bem como à participação nas questões que afetam não só a sua própria vida, como também a sociedade como um todo.

Pensando nisso, pesquisadores como Santos e Primi (2014) em parceria com o IAS propõem que as CSE'S sejam analisadas com o embasamento teórico denominado de Big Five – ou Teoria dos Cinco Fatores. De acordo com Primi *et al.*, (2019), em atividade desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, a referida teorização apresenta significativos impactos para a escolarização contemporânea, sobretudo ao enfatizar questões como a amabilidade, a extroversão, a estabilidade emocional, a conscienciosidade e a abertura a mudanças. No limite, segundo o psicólogo, além de intensificar a busca por resultados educacionais futuros, a teoria do Big Five permite um ensino mais personalizado.

A partir disso, retomando os escritos de Santos e Primi (2014), ambos pesquisadores desenvolveram, por meio de uma parceria público-privada com o IAS,

o sistema Social Emotional or Non-cognitive Natiowide Assessment (SENNA) a partir da teoria do “Big Five” já mencionado anteriormente. Tal sistema apoia gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil”. (IAS, 2014, p. 22). A matriz orientadora do sistema SENNA contém tanto as competências a serem adquiridas pelos indivíduos quanto as atitudes esperadas que os alunos desenvolvam em suas condutas cotidianas.

Em consonância a isso, Nakano, Moraes e Waki (2019) argumentam que o preparo de crianças e jovens para os desafios do século XXI envolve o oferecimento de condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais exigente e em constante mudança. Confirmam ainda a importância que os sistemas educacionais estimulem, não só a dimensão cognitiva de seus alunos, mas, também, a socioemocional, cujos benefícios envolvem não só a melhoria do próprio desempenho cognitivo dos estudantes, mas, também, sua formação integral (Santos; Primi, 2014).

Por fim, é possível inferir que as pesquisas recentes em formação socioemocional se preocupam em primeiro lugar com a mensuração das competências, em outras palavras, é notável o volume de pesquisas que tem como objeto de estudo os instrumentos de mensuração dessas habilidades socioemocionais. Além disso, constata-se que as competências socioemocionais estão sendo direcionadas para o ensino básico, sendo que é escasso pesquisas sobre o desenvolvimento dessas habilidades no ensino superior, corroborando mais uma vez para o ineditismo do presente estudo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio das discussões elencadas no presente estudo, é notável que a tendência dos trabalhos sobre CSE’S no campo da educação estejam direcionados para o ensino básico e predominantemente com foco no estudante. Percebe-se ainda que, em relação a políticas educacionais, a BNCC é o principal normativo para a formação socioemocional do ensino básico. Por outro lado, mesmo as poucas pesquisas sobre a formação integral destinadas ao ensino superior, as mesmas carecem de uma política educacional específica para esse nível de ensino. Desse modo, seria de suma importância a criação e implementação de políticas educacionais para uma formação socioemocional especificamente destinada ao ensino superior,

para melhorar a ação docente, para que haja maior abrangência entre as pesquisas desta área e principalmente para a prática docente nas universidades. Para tanto, infere-se, por meio da revisão de escopo realizada neste estudo, que as principais lacunas das pesquisas sobre formação socioemocional já produzidas são que as mesmas estão focadas no ensino básico, carecem de políticas públicas educacionais e que apenas estão focadas na mensuração de competências nos estudantes, em detrimento da criação de estratégias que proporcionem um desenvolvimento integral nos discentes.

Em consonância a isso, o aumento da importância percebida do desenvolvimento das CSE'S tem-se traduzido num aumento e diversificação das estratégias utilizadas na implementação. Em países como os Estados Unidos da América e a Inglaterra, tem sido acompanhada de esforços de legislativos que criam esandartes de implementação de programas, bem como de sistemas de avaliação para aferir a eficácia e a efetividade destes formatos. Presentemente já é possível analisar os impactos das duas abordagens de desenvolvimento de competências socioemocionais mais disseminadas nestes dois países e extrair lições que permitam estruturar respostas (a nível nacional), bem como identificar quais as questões prementes na investigação relativamente ao desenvolvimento destas competências. (Coelho *et al.* 2016)

Como qualquer inovação em educação, a formação socioemocional é construída por meio de um processo, em diferentes fases e movimentos, e não nasce pronta ou como solução fechada. (Gonçalves, 2019). A Política de Desenvolvimento das CSE'S dos estudantes é uma proposta que deve receber novas e constantes contribuições de todos os setores articulados. Nesse sentido, acredito ser de grande relevância para o meio acadêmico que outros pesquisadores continuem produzindo pesquisas sobre como construir processos formativos para o desenvolvimento integral de estudantes do ensino superior, para que ofereçam à comunidade científica diferentes resultados para esta área do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ABATTI. Thamiris, Zanchim. **Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas públicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

BARRIOS-TAO, Hernando. PEÑA, Lina Johanna. Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. **Educación y Educadores**, Colômbia, v. 22, n. 3, p. 487-509, 2019. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9907>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL Guide 2015**. Effective Social and Emotional Learning Programs Middle and High School Edition. Illinois, 2015.

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**, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299506970\\_Programas\\_de\\_intervencao\\_para\\_o\\_desenvolvimento\\_de\\_competencias\\_socioemocionais\\_em\\_idade\\_escolar\\_Uma\\_revisao\\_critica\\_dos\\_enquadramentos\\_SEL\\_e\\_SEAL](https://www.researchgate.net/publication/299506970_Programas_de_intervencao_para_o_desenvolvimento_de_competencias_socioemocionais_em_idade_escolar_Uma_revisao_critica_dos_enquadramentos_SEL_e_SEAL). Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, Portugal, p. 407-424, 2014. Disponível em: [file:///E:/Downloads/Aprendizagem\\_social\\_e\\_emocional\\_Reflexoes\\_sobre\\_a\\_.pdf](file:///E:/Downloads/Aprendizagem_social_e_emocional_Reflexoes_sobre_a_.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

COSTA. Darlea Araújo de Souza. **Cinema como recurso tecnológico para o ensino de competências socioemocionais**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

DAVIS, M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. **JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology**, [S.l.], v. 10, p. 85, 1980.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVIS-ROZENTAL, Camila. FARQUHARSON, Louis. What Influences Students in their Development of Socio-Emotional Intelligence whilst at University? **Higher Education Pedagogies**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 294-309, DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820887>. Acesso em: out. 2021.

ELIAS, M. J. **Academic and social-emotional learning**. Belgium: International Academy of Education (IAE), 2003.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 65 ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GONÇALVES, Gicilvone. Passos. **Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso da EEFM João Mattos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2019.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Instituto Ayrton Senna lança rede de cooperação no campo das competências socioemocionais**. 2014. Disponível em: [https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/conteudos/Instituto\\_Ayrton\\_Senna\\_lana\\_rede\\_de\\_cooperacao\\_no\\_campo\\_das\\_competncias.html](https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/conteudos/Instituto_Ayrton_Senna_lana_rede_de_cooperacao_no_campo_das_competncias.html). Acesso em: 23 mar. 2020.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Relatório Anual 2019**. São Paulo: IAS, 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/12/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Relatório Anual 2020**. São Paulo: IAS, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2020-1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2021.

KASLER, Jonathan; HEN, Meirav; NOV, Adi Sharabi. Building emotional competence in educators. **International Journal of Higher Education**, Israel, v. 2, n. 4, p. 31-41, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/258832350\\_Building\\_Emotional\\_Compentence\\_in\\_Educators](https://www.researchgate.net/publication/258832350_Building_Emotional_Compentence_in_Educators). Acesso em: 10 out. 2021.

KIRK, B. A.; SCHUTTE, N. S.; HINE, D. W. Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. **Personality and Individual Differences**, [S. l.], v. 45, n. 5, p. 432-436, 2008.

KOC, Kenan; TURAN, Mehmet Behzat. The Impact of Cultural Intelligence on Social Skills among University Students. **Journal of Education and Learning**, Turquia, v. 7, n. 6 p. 241-249, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329022534\\_The\\_Impact\\_of\\_Cultural\\_Intelligence\\_on\\_Social\\_Skills\\_among\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/329022534_The_Impact_of_Cultural_Intelligence_on_Social_Skills_among_University_Students). Acesso em: 10 out. 2021.

LIMA. Thainá Oliveira. **A premência do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação do enfermeiro: estudo sociopoético**. 2017. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MANDY, Savitz-Romer; HEATHER, T.; ROWAN-KENYON, Cheri Fancsali. Social, emotional, and affective skills for college and career success. **Change: The Magazine of Higher Learning**, [S. l.], v. 47, n. 5, p. 18-27, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283427311\\_Social\\_Emotional\\_and\\_Affective\\_Skills\\_for\\_College\\_and\\_Career\\_Success](https://www.researchgate.net/publication/283427311_Social_Emotional_and_Affective_Skills_for_College_and_Career_Success). Acesso em: out. 2021.

NAKANO, Tatiana de Cássia; MORAES, Isabella Della Torre de; WAKI, Allan Oliveira de. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Journal of Psychology**, Lima, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472019000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472019000200003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 10set. 2021.

NORONHA, A. P. P. *et.al.* Análise dos itens do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: escalas da área estratégica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 415-422. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/GKkcFSBgwcXp9Tsnjy3w3Lj/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Paris: OECD Publishing, 2015. Disponível em: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress\\_g1g4c895/9789264249837-pt.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264249837-pt.pdf). Acesso em mar. 2021.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PRIMI, R.; FRUYT, F.; SANTOS, D.; ANTONOPLIS, S.; JOHN, O. P. True or False? Keying Direction and Acquiescence Influence the Validity of Socio-Emotional Skills Items in Predicting High School Achievement. **International Journal of Testing**, [S.l.], v. 20, p. 97-121, 2019. DOI: 10.1080/15305058.2019.1673398.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SANTOS, Jair de Oliveira. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. 2. ed. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2014.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; HALL, L. E.; HAGGERTY, D. J.; COOPER, J. T.; GOLDEN, C. J.; DORNHEIM, L. Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, [S.l.], v. 25 n. 2, p.167-177, ago. 1998.

TAYLOR, Estelle. Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: evidence from South Africa. **Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning**, África, v. 12 p.1-18. 2016.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D.; STRAUS, S. E. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. **Annals of Internal Medicine**, [S.l.], v. 169, n. 7, p. 467-473, set. 2018.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

WILLESENS, Beatriz. **Competências Socioemocionais: efeitos do contexto escolar da religiosidade e mediação sobre o desempenho acadêmico**. 2016. Tese. (Doutorado em Administração) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

## **ESTUDO II - Estratégias para formar estudantes integralmente: um diálogo com um docente do ensino superior**

### **RESUMO**

#### **Estratégias para formar estudantes integralmente: um diálogo com um docente do ensino superior**

A formação socioemocional vem ganhando espaço para discussões sobre sua importância como um componente do processo formativo e investigadas enquanto uma possibilidade de resposta às demandas educativas do século XXI que visa ampliar o rol de competências e habilidades do indivíduo para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovado sob o protocolo CAAE de número 40049820.7.0000.5515. Diante desta demanda, o objetivo geral desta pesquisa é “Verificar como criar condições para desenvolver estudantes integralmente em um curso na área de administração”. A metodologia de pesquisa deste estudo foi por meio de uma abordagem qualitativa, a fim de permitir maior compreensão dos elementos e fenômenos envolvidos. O presente estudo foi de natureza qualitativa e possuiu como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com o docente participante. E possui como forma de interpretação dos dados a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que o docente tem conhecimento e procura desenvolver práticas para uma formação socioemocional. Porém, necessita compreender, por meio de uma análise científica, a o quanto suas estratégias podem ou estão realmente impactando na formação socioemocional e desenvolvendo competências nos estudantes, como o pensamento crítico-reflexivo, e mais do que isso, o sentimento de pertença dos conteúdos na vida dos discentes. Infere-se, por meio do diálogo com o docente, que é possível criar condições para o desenvolvimento pleno dos estudantes, porém é necessário que eles entendam o real significado dos conteúdos abordados em sala de aula, de forma que eles mesmos possam criar condições de aprendizagem, mediadas pelo professor, e que gerem mais motivação e engajamento no processo formativo.

**Palavras-chave:** formação socioemocional; competências; habilidades; sentimento de pertença; pensamento crítico-reflexivo.

## ABSTRACT

### **Strategies for holistic student development: a dialogue with a higher education professor**

Socio-emotional development has increasingly gained space in discussions about its importance as a component of the educational process and has been investigated as a possible response to the educational demands of the 21st century, aiming to broaden the range of competencies and skills required for individuals to face an increasingly competitive world. The research was submitted to the Research Ethics Committee and approved under protocol CAAE number 40049820.7.0000.5515. In light of this demand, the general objective of this research is "To verify how to create conditions to holistically develop students in a management-related course." The research methodology of this study was based on a qualitative approach, in order to allow a deeper understanding of the elements and phenomena involved. The present study was qualitative in nature and used a semi-structured interview with the participating professor as the data collection instrument. Content analysis was employed as the method of data interpretation. The results indicated that the professor has knowledge of and seeks to implement practices for socio-emotional development. However, it is necessary to understand, through scientific analysis, the extent to which such strategies may or are effectively impacting socio-emotional development and fostering students' competencies, such as critical-reflective thinking, and, beyond that, a sense of ownership of the content in their academic lives. From the dialogue with the professor, it can be inferred that it is possible to create conditions for the full development of students; however, it is essential that they grasp the real meaning of the content addressed in the classroom, so that they themselves may create learning conditions, mediated by the professor, which foster greater motivation and engagement in the educational process.

**Keywords:** Socio-emotional development; competencies; skills; sense of belonging; critical and reflective thinking.

## 1 INTRODUÇÃO

As competências socioemocionais têm sido amplamente debatidas no cenário internacional como um componente essencial do processo formativo, sendo analisadas como uma possível resposta às demandas educacionais do século XXI. Nesse contexto, busca-se ampliar o conjunto de competências e habilidades necessárias para que o indivíduo enfrente os desafios de uma sociedade cada vez mais competitiva e excludente (Gonçalves, 2019).

Diante dessa realidade, os currículos das diferentes etapas de ensino têm enfatizado a necessidade de que os docentes promovam uma formação pautada no desenvolvimento dos potenciais cognitivos, sociais, políticos, afetivos e emocionais dos estudantes. O Relatório Delors (1996), considerado um dos documentos mais relevantes acerca das transformações nos processos de ensino e aprendizagem, propõe uma formação baseada em quatro pilares fundamentais: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a ser e (iv) aprender a conviver.

A discussão em torno da formação socioemocional e de sua influência no desenvolvimento integral dos estudantes tem ganhado destaque nas últimas décadas, sobretudo em razão das profundas transformações sociais e tecnológicas que caracterizam o momento histórico atual (Gonçalves, 2019). Nesse sentido, torna-se imprescindível a formulação e implementação de políticas educacionais que integrem tais competências aos processos formativos, de modo a estabelecer princípios norteadores voltados à promoção de uma educação mais integral.

No âmbito da educação básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em conjunto com iniciativas de instituições como o Instituto Ayrton Senna (IAS) e seus parceiros, tem buscado contemplar tais competências em suas diretrizes. Entretanto, conforme aponta Martos (2021), a partir de uma revisão de escopo sobre a formação socioemocional, ainda persistem lacunas significativas nesse campo. O autor ressalta que o ensino superior, em particular, carece de políticas voltadas para uma formação mais humanizada, na qual as competências estudantis sejam devidamente valorizadas.

Martos (2021) destaca, ademais, que cerca de 90% das produções científicas relacionadas à formação socioemocional concentram-se exclusivamente nos estudantes, desconsiderando a necessidade de formação específica também para os

docentes, de modo que estes possam atuar de maneira integral junto a seus discentes. O autor evidencia, ainda, a carência de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a formação integral dos estudantes do ensino superior. Para que tal proposta seja efetivamente eficaz, torna-se fundamental a construção de práticas pedagógicas e estratégias formativas que possibilitem uma experiência educacional mais humana e significativa.

De acordo com esse pensamento, no desenvolvimento e na formação dos docentes, numa perspectiva socioemocional, é imprescindível para que a comunidade educacional e científica ofereça princípios norteadores para os professores. Ao encontro desse entendimento, a BNCC cristaliza que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os estudantes devem:

- **saber:** considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- **saber fazer:** considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Neste sentido, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018).

Diante disso, o presente estudo apresenta como problema central a falta de preparação dos docentes do ensino superior para o desenvolvimento de um processo formativo mais integral. Para tanto apresenta como pergunta norteadora: “como criar condições para desenvolver estudantes integrais no ensino superior?”

Para responder à pergunta do estudo, apresenta como objetivo geral “Verificar como criar condições para formar estudantes integralmente em um curso na área de administração”.

Para tanto os objetivos específicos, são:

- Compreender a concepção do docente a respeito da formação socioemocional, bem como suas expectativas em relação aos seus estudantes;

- Entender quais são as estratégias de ensino que o docente utiliza ou já utilizou a fim de desenvolver estudantes com competências que extrapolem o cognitivo;
- Propor direcionamentos para a construção de um processo formativo que vise o desenvolvimento de estudantes integrais, visando o cognitivo e socioemocional.

Com o intuito de atingir os objetivos supracitados, no próximo item são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, a fim de permitir maior compreensão dos elementos e fenômenos envolvidos na pesquisa. De acordo com Santos e Greca (2013), a metodologia qualitativa é indicada para os estudos e interpretação do fenômeno social. Em consonância a esse entendimento, Minayo (2002) preconiza que a pesquisa de natureza qualitativa se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada. Isso vem ao encontro com o objetivo da presente pesquisa, pois a mesma não visa quantificar as competências. Minayo (2002, p. 21) ainda complementa que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Em consonância com a literatura, a interpretação dos dados, por meio da abordagem qualitativa abordada nesta pesquisa oportunizou ao pesquisador inserir-se na sala de aula do docente participante de maneira indutiva, onde as categorias foram construídas com base na leitura dos dados contrapondo com o aporte teórico e com a política educacional que norteia a presente pesquisa.

### **2.1 Participante**

Por questões éticas para manter o anonimato do participante ele será identificado como DPP. A formação deste docente foi de:

- graduação em Psicologia, realizado na Universidade Filadelfia de Londrina, em 1977;
- mestrado em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), em 2001;
- doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), em 2007.

Atualmente é professor de uma Faculdade Pública do Estado de São Paulo, desde 2013 e possui experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Trabalho e Organizacional, atuando nos seguintes temas: motivação no trabalho, administração dos conflitos, desenvolvimento da autoliderança, stress no trabalho e gerenciamento das emoções no ambiente organizacional.

Na década de 80 o DPP, trabalhava como gerente de recursos humanos em uma empresa familiar. No entanto, devido ao anseio por desenvolver técnicas de liderança que realmente motivasse os funcionários, sempre esteve nas suas prioridades. Desse modo ele sempre buscou se aprimorar no estudo das emoções no ambiente de trabalho e nos temas correlacionados a fim de poder extrair das pessoas competências e habilidades latentes. DPP permaneceu como gerente de recursos humanos até agosto do ano 2000, quando iniciou sua carreira como professor do ensino superior.

De acordo com o DPP, a carreira como professor lhe abriu a mente e o fez acreditar no potencial que seus discentes possuíam. Além disso, o docente sempre acreditou que os estudantes de nível superior deveriam sair da graduação com um bom senso crítico, assim cada vez mais esteve motivado em possibilitar o desenvolvimento dos talentos em seus estudantes no decorrer dos anos como professor universitário.

## **2.2 Procedimento para coleta de dados**

Antes de iniciar o trabalho de campo, a atual diretora da Faculdade foi contata e lhe foi solicitada a autorização para a realização de uma pesquisa de mestrado. Desse modo, após o aceite da diretora, ela assinou um termo para a utilização da infraestrutura da Faculdade, posteriormente o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e foi aprovado sob o protocolo CAAE de número

40049820.7.0000.5515. Após esse trâmite, a diretora foi assegurada sobre o sigilo da pesquisa, de modo que nem o nome da instituição e nem o da disciplina seriam divulgados na pesquisa. Além disso, deixou livre para que o pesquisador escolhesse a disciplina e o docente que mais seria interessante para o estudo e ofereceu amparo referente à utilização de infraestrutura da Faculdade.

Para tanto, a escolha do docente, se deu por meio de uma afinidade com o tema a ser estudado e por conta de vivências passadas. O pesquisador percebeu um anseio do docente em estimular o desenvolvimento dos seus discentes com competências que extrapolassem o cognitivo. Nesse sentido, o referido professor foi contatado pelo pesquisador e informado sobre a pretensão de realização da pesquisa e inicialmente apresentou os objetivos da investigação. Desse modo, o pesquisador disponibilizou o projeto ao professor, a fim de poder entender de forma clara como a pesquisa seria desenvolvida na instituição. Com a compreensão mais precisa sobre o projeto, aceitou o convite.

Após o aceite, o docente foi orientado a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de ficar claro e saber os procedimentos éticos da pesquisa. Além disso, foi assegurado o sigilo quanto aos seus dados pessoais, bem como os dados de seus discentes. Por fim, o pesquisador se comprometeu com o docente participante um retorno da pesquisa, por meio de uma cópia da dissertação ou uma reunião particular, para que assim o referido participante pudesse compreender de uma forma mais clara de como a pesquisa pôde ajudar a melhorar o processo formativo e o desenvolvimento de seus estudantes.

O presente estudo possui como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com o docente participante. De acordo com Ludke e André (1986, p. 33), a entrevista cria uma atmosfera de interação plena entre o pesquisador e o pesquisado, “havendo uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” Os autores ainda completam que a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um roteiro prévio, porém não aplicado rigidamente, possibilitando ao pesquisador explorar determinado assunto que seja pertinente para os dados da pesquisa. (Ludke; André, 1986). Em acréscimo a esse entendimento, Minayo (2002), preconiza que a entrevista é o procedimento mais usual na pesquisa de campo. A autora entende que esse procedimento é uma conversa a dois com propósitos muito bem definidos.

Tendo apresentado o instrumento de coleta de dados deste estudo, faz-se necessário apresentar as etapas para o desenvolvimento do planejamento pedagógico da disciplina estudada nesta pesquisa.

A primeira etapa consistiu no encontro formal entre o pesquisador e o docente participante para definir um cronograma prévio e como seria as reuniões de acordo com a disponibilidade do professor. Desse modo, o participante sugeriu, além da entrevista, encontros fora do horário das aulas para fazermos um acompanhamento do processo formativo e introduzir possíveis adequações. Para tanto o DPP sugeriu que fosse realizada uma reunião formal por mês, mas afirmou que manteríamos um diálogo ao longo do semestre em horários pertinentes como no início e fim das aulas, a fim de mantermos uma boa reflexão sobre a realização das atividades de campo.

A segunda etapa consistiu na realização da entrevista semiestruturada (vide Apêndice A) entre o pesquisador e o DPP. A referida entrevista foi realizada com o intuito de explorar com profundidade o conhecimento do docente sobre a formação socioemocional, a fim de extrair dados que fornecessem subsídio para a discussão dos resultados. Para tanto, é importante ressaltar que a entrevista aconteceu pessoalmente utilizando recursos tecnológicos de gravação de áudio e que a transcrição da mesma se deu por meio de correção da língua portuguesa. Por meio dos dados coletados sobre a percepção do docente, foram criadas condições para que os estudantes desenvolvessem de maneira mais integral. Desse modo, foram planejados os procedimentos que o docente utilizaria com os seus estudantes para proporcionar o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais de aprendizagem nos discentes. Vale esclarecer, por ser de suma importância enaltecer que o docente não alterou o conteúdo do seu plano de ensino, ou seja, a formação socioemocional esteve presente na forma que a disciplina foi conduzida, sendo praticada dentro do contexto.

### **2.3 Procedimento para análise dos dados**

Os dados coletados referentes à entrevista e aos diálogos realizados com o docente participante foram interpretados por meio da análise de conteúdo, conforme definido por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A mesma autora ainda complementa ressaltando a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de superar as incertezas, e

de descobrir o que é questionado. Para tanto, a fim de atender a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), este estudo apresenta a discussão dos resultados dentro de 3 categorias de análise, para que os resultados ofereçam maior rigor científico, pois se trata de uma pesquisa qualitativa.

### 2.3.1 Categorias de análise

Com a finalidade de elaborar as referidas categorias procedeu-se à leitura geral do conteúdo da entrevista juntamente com os diálogos entre pesquisador e o DPP ao longo do semestre. Para efeito de análise, as falas do participante referentes à entrevista e os diálogos foram organizadas em três categorias de análise e estão diretamente ligadas aos objetivos específicos do presente estudo. São elas:

#### 1. *Concepções do professor acerca da formação socioemocional.*

Para esta categoria estão inseridas as verbalizações que o docente revelava seu conhecimento sobre a formação socioemocional, emoções e desenvolvimento de competências e habilidades em seus estudantes que permitiam o pesquisador extrair dados para a organização das aulas e coleta de dados para as análises. Em acréscimo, também estão inseridas nessa categoria as informações dadas pelo docente sobre sua trajetória enquanto professor e a motivação que ele tem em ensinar mais que conteúdo aos seus estudantes, analisando o quanto o processo formativo pode ser mais humano por meio do desenvolvimento de competências

#### 2. *Estratégias de ensino que o docente realizava.*

Para esta categoria estão inseridas as verbalizações do docente sobre as estratégias de aprendizagem que ele já tenha utilizado para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, pertencem a esta categoria o caminho utilizado para a construção da disciplina para o semestre, pensando em ações que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades. Para isso, o pesquisador se manteve atento a captar a subjetividade das verbalizações do participante, para que pudesse contribuir com caminhos que poderiam trabalhar as diferenças de cada estudante no processo formativo, a fim de poder nortear a condução da disciplina.

#### 3. *Princípios norteadores para o desenvolvimento integral dos estudantes*

Nesta categoria encontram-se as verbalizações do docente que demonstram sua percepção acerca dos efeitos da estratégia de ensino que foi adotada para uma formação socioemocional para os estudantes de nível superior. Em adição, também estão inseridas nesta categoria as sugestões que o DPP expressou para que a disciplina desenvolvida nesta pesquisa fosse mais interessante para o desenvolvimento pedagógico e avaliação.

A seleção das verbalizações do DPP obedeceu a um critério de recorte, sendo que após a transcrição da entrevista e dos diálogos ao longo do semestre foram consideradas as falas do docente que contribuíram com os objetivos da pesquisa. Para tanto foram excluídas da análise as verbalizações paralelas; entende-se por paralela as falas que fugia do tema da pesquisa ou as que se referiam a outro assunto fora da educação, como por exemplo: “Meu amigo pegou Covid, mas está se recuperando bem”.

### **3 RESULTADOS E ANÁLISE**

Os resultados aqui relatados contêm todas as verbalizações selecionadas e que foram objeto de análise por apresentarem aderência aos objetivos do presente estudo, além disso também foram utilizados para análise os assuntos abordados nos diálogos entre pesquisador e participante durante o semestre sobre o acompanhamento e monitoramento das estratégias para uma formação socioemocional no ensino superior. As verbalizações do docente participante foram transcritas em itálico, entre aspas e dentro de molduras. Foram utilizados grifos para indicar os elementos mais representativos que justificam as concepções e percepções do participante.

A análise dos dados imbricados nas verbalizações do DPP, permitiu que o pesquisador caminhasse entre a realidade educacional do ensino superior que o docente vivência em sua rotina de trabalho e bem como na literatura que ampara o presente estudo. Este movimento, ora em consonância, ora em desalinhamento, provocou inquietações que conduziram à discussão dos dados de forma inferencial, na busca por alcançar o debate para responder aos objetivos propostos.

Nesta sessão, os dados foram discutidos realizando um contraponto entre a literatura sobre o tema da formação socioemocional no ensino superior e na política pública, sendo nesse caso a BNCC, que mesmo não sendo destinada ao ensino

superior será utilizada como diretriz legal e de acordo com a ordem em que as categorias foram apresentadas no item anterior referente aos resultados. Assunto que será tratado a seguir. Os dados colhidos por meio das falas do docente participante serão aqui tratados levando em consideração que durante o processo de coleta de dados já foi possível observar mudanças na percepção do participante a respeito da formação socioemocional e o quanto ela pode proporcionar um processo formativo mais humano no ensino superior. Além disso, é de suma importância ressaltar que o movimento e todo o caminhar da coleta de dados também proporcionaram mudanças significativas na vida pessoal e profissional do pesquisador, por conta de toda a realidade social vivenciada pelo pesquisador tendo sido confrontada com a literatura.

### **I. Concepções do professor acerca da formação socioemocional.**

Em um primeiro momento, os resultados apontaram que o docente participante conhece o tema sobre formação socioemocional. Porém deixa implícito, mas possível de ser detectado em suas falas, que o conhecimento sobre o referido tema é empírico. O que se observa é que o DPP em sua trajetória como docente do ensino superior, não conseguiu verificar se de fato sua prática pedagógica em sala de aula está impactando positivamente o emocional do estudante, de forma a ter um desenvolvimento cognitivo crítico/reflexivo.

O DPP acredita que o mundo atual está repleto de desafios para os jovens. De acordo com ele:

*a universidade deveria ser um ambiente onde os estudantes desenvolvessem habilidades que vão além o conhecimento acadêmico.*

Para o DPP as competências acadêmicas são importantes se pensarmos numa perspectiva mais técnica, porém ele por ser psicólogo acredita que a mente humana e as emoções impactam diretamente no cognitivo.

De acordo com ele, aponta também que em um dia de avaliação pode acontecer de um de seus discentes não estar bem, por ter brigado com a namorada ou por qualquer outro fator que afete no emocional e ter ido fazer a prova.

*Certamente esse discente não estava em condições psicológicas adequadas para alcançar êxito no certame. Nesse caso, uma avaliação cognitiva não mediria o que o estudante realmente aprende. Então pensar em um novo modelo de avaliar os estudantes é importante para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, além disso é importante que os estudantes desenvolvam um sentimento de pertença dos conteúdos estudados na universidade.*

De acordo com o texto introdutório da BNCC, o docente deve olhar o ser humano que existe por trás de cada estudante para pensar em uma formação socioemocional. De acordo com esse entendimento, da lei, é possível notar semelhança no momento que o participante relata como realiza as avaliações. Por meio das verbalizações do DPP, ele deixa claro a insatisfação com métodos tradicionais de avaliação. Segundo o participante: *“se um aluno brigou com a namorada ou simplesmente não está bem por algum motivo específico, certamente esse aluno não vai bem na prova”*. É notável a preocupação do docente em relação ao lado humano do estudante envolvido no processo formativo.

*“Avaliação é uma etapa importante do ensino e aprendizagem, porém necessita cautela, pois tem que saber como aplicá-la. Avaliação geralmente mede apenas os **conhecimentos técnicos** dos alunos. (...) caso você queira formar apenas pessoas técnicas tudo bem, mas e se quiser formar mais do que isso? (...) quero dizer, os alunos também tem o lado emocional que precisa ser levado em consideração”*

O sentimento de pertença dos conteúdos faz com que os estudantes olhem para sua própria vida e adequem os conhecimentos da forma mais importante para eles. Para o professor o desenvolvimento desse sentimento de significado dos conteúdos permite aos estudantes o desenvolvimento da curiosidade, algo que segundo o docente também é de suma importância para a educação, a fim de que os estudantes carreguem dentro de si o conhecimento por toda a vida. Em consonância com o DPP, Barrios-Tao e Pena (2019) consideram a necessidade de uma educação emocional que transite da inteligência e das competências socioemocionais para uma

visão ampliada do desenvolvimento das experiências emocionais, com uma perspectiva da educação estendida ao longo de toda a vida e à vida em si.

*Ah! é necessário que eles (os alunos) adquiram **sentimento de pertença dos conteúdos**. (...) de que sentido faz ficar ensinando, ensinando matérias se não sabem o porquê estão aprendendo? O sentimento de pertença faz **despertar nos alunos a curiosidade pelo fato deles estarem mais motivados em aprender**”*

Para o participante a curiosidade conduz os estudantes a estarem abertos a novas possibilidades e fazer com que eles tragam isso para suas próprias vidas é necessário para que se tenha jovens motivados e que se interessem em aprender de tudo. Para o DPP o mundo está cada vez mudando mais e a geração do jovem de hoje pensa diferente acerca da vida, do trabalho, dos estudos, da sociedade e mais do que nunca, de acordo com o professor, é necessário que as universidades repensem como estão formando os estudantes.

*(...) acredito que a geração atual de **jovens universitários vem sofrendo constantes mudanças**, essas mudanças são identificadas na forma como os jovens encaram o mundo. **Os jovens de hoje possuem necessidades e desejos** diferentes de gerações passadas, como aos da geração X por exemplo. (Dessa forma o professor indaga): **como deveria ser a formação mais adequada para nossos jovens?***

O que se observa nas falas do DPP é que a formação socioemocional é um assunto que despertou a sua atenção e que traz inquietações. Por um lado, o DPP mostra um domínio do tema, porém foi detectado certa redundância em alguns pontos, em outras palavras o docente, demonstrou um pensamento restrito sobre o que poderia ser de fato a formação socioemocional.

De acordo com Costa (2017), proporcionar o desenvolvimento da dimensão socioemocional do estudante se manifesta ao percebermos a importância em acompanhar as mudanças na sociedade do século XXI. O estudo da referida autora vem ao encontro com a concepção do DPP acerca da importância da formação socioemocional. A referida autora ainda considera que a disponibilidade à tecnologia, o acesso fácil e rápido à informação e ao conhecimento, modificou profundamente as relações humanas, pessoais e profissionais e o mundo do trabalho cada vez mais

exigente demanda indivíduos que, além de sua formação profissional, tenham habilidades tais como: trabalhar em equipe, solucionar problemas, entre outras características. Em adição, infere-se que, atualmente, competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional, dentro dos regimes de implementação das políticas curriculares contemporâneas, tornaram-se cíclicos nas discussões educacionais promovidas pelos diferentes sistemas de ensino. (Gonçalves, 2019)

*“É uma questão que venho estudando e que me traz inquietações. Não sei até que ponto estou correto, mas penso que a **formação socioemocional é capaz de desenvolver ou descobrir talento nos alunos.** (...) Como psicólogo sempre procurei entender o perfil de cada aluno meu em sala de aula. (...) Existe aquele aluno que gosta de dialogar comigo o tempo todo, mas também aqueles alunos introvertidos que raramente falam algo. Eu não posso deduzir que somente aquele que discute os assuntos comigo durante a aula tem mais talento ou sabe mais do que o introvertido”.*

O docente afirma que acredita na formação socioemocional como uma “maneira de reconhecer talento nos estudantes”. Nesse caso, o docente demonstra certa limitação no que de fato é a formação para o desenvolvimento socioemocional, pois a mesma não tem apenas o objetivo de descobrir talentos nos estudantes, mas sim de desenvolver habilidades para que estes estudantes se conheçam e saibam, de certa forma, gerenciar suas emoções. O docente ressalta que desenvolve talentos nos estudantes conhecendo um pouco mais de cada um. Foi possível extrair das falas do DPP que a relação dele com os alunos extrapola o horário formal de aulas.

*“**Eu procuro ter intimidade com meus alunos.** Não gosto da ideia de que a relação entre professor e aluno seja realizada apenas dentro da sala de aula. Desse modo tento conhecer um pouco mais de cada um, como é a família de cada um, cada história”.*

O DPP realça que procura ter mais intimidade com os estudantes e enfatiza que busca estar mais próximo deles, a fim de conhecer um pouco mais da história de cada um. Acredita que desse modo os estudantes criam um vínculo que vai além da relação professor e discente em sala de aula no estilo tradicional, mas sim um vínculo

de amizade, deixando o processo formativo mais agradável e motivador para os estudantes. De acordo com esse relato do participante, Abed (2016), preconiza que nunca poderá haver mudanças no ambiente escolar se os docentes não transformarem o seu fazer, pois em última instância são eles que estão no "aqui e agora" com os estudantes. Para que os professores desenvolvam competências e habilidades socioemocionais em seus estudantes, eles mesmos precisam do apoio para assumir o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica. É preciso levar os professores a refletirem sobre os paradigmas que sustentam as suas práticas e instrumentalizá-los tanto do ponto de vista teórico como prático, para que eles possam de fato ser os agentes de mudança na educação.

*É claro que nem todos (alunos) oferecem liberdade para tal relacionamento. (...) às vezes quando chego na faculdade e **vejo algum aluno tomando lanche, procuro me aproximar e ter uma conversa como amigo**. Penso que dessa forma eu consigo cativá-los. Costumo convidar para irem na minha casa também ou me ligarem quando quiserem conversar. (...) Várias situações já aconteceram de alunos que queriam trancar a faculdade, e através de uma conversa consegui entender o problema e consegui mantê-lo matriculado. (...) Não podemos parar de acreditar no **potencial que cada um tem, todos nós temos habilidades que estão latentes ou que precisam ser lapidadas com o tempo**.*

De acordo com o DPP, mesmo em tempos de pandemia do Covid – 19, nada mudou na relação com os estudantes. O que se percebe é que no início o docente sentiu dificuldades em se adaptar nos recursos tecnológicos, porém conseguiu se adaptar e se relacionar bem com seus discentes. Além disso, de acordo com Lima (2017), por meio de um estudo realizado com estudantes de graduação, pensando no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes de enfermagem, verificou a inexistência de conteúdos na graduação voltados para a temática e os prejuízos desta condição. Nesse sentido, é notável que existe, sim, falta de preparação dos docentes e a inexistência de programas de formação socioemocional nas universidades, por esta razão a pandemia agravou um problema que já existia antes: a falta de desenvolvimento integral dos estudantes do ensino superior.

*Para mim nada mudou na relação com meus alunos. Lógico que o distanciamento social mexeu conosco e queríamos estar próximos, porém estou usando todos os recursos que tenho à disposição para continuar me relacionando com meus alunos fora da aula. (...) A pandemia está impactando diretamente nas emoções de todos, **por isso é importante que as aulas e a relação com os alunos sejam também adaptadas no ensino a distância.***

O DPP deixa claro que uma boa relação com os estudantes é de suma importância para que eles se sintam acolhidos e motivados. Em acréscimo, ele preconiza que a pandemia não deve ser um empecilho para o processo formativo, tendo em vista que podemos nos reportar a recursos para nos adaptarmos. Em consonância, o próprio IAS, nos anos de 2020 e 2021, realizou eventos, para auxiliar professores no como agir em tempos de pandemia sem deixar de desenvolver competências nos estudantes.

O DPP reforçou que no período de pandemia foi necessário a adaptação e criação de estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse afetado negativamente e para isso elucidou as principais estratégias que vem utilizando no meio virtual para a interação com os estudantes. Em consonância a essa concepção do DPP, Costa (2017), averiguou que o cinema pode ser reportado como estratégia para o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes, para isso a autora preconiza que é necessário que o docente esteja sempre pronto para adaptar estratégias em sala de aula, a fim de proporcionar uma educação que vai além do cognitivo. Nesse sentido, as concepções do DPP e de Costa (2017) se concordam no tocante à utilização de estratégias em sala de aula; o DPP esclarece que recursos simples como Whatsapp já podem proporcionar um contato mais próximo com os estudantes e desenvolver competências socioemocionais.

*Ah! Pra falar bem a verdade estratégias simples. Algo como Whatsapp ou vídeo chamadas estão me auxiliando nesse tempo de distanciamento social. Parece simples, mas faz diferença manter esse contato com os alunos. (...) Conheço alguns professores que não estão se esforçando para se adaptar no ensino remoto (...) já me **relataram que apenas passam uma atividade aos alunos e depois dão a nota.***

O DPP relata que ainda existem professores que não se preocupam em planejar atividades que pensam no desenvolvimento que extrapole a dimensão do cognitivo. O pesquisador levou o diálogo com o participante da pesquisa perguntando-lhe se ele conhece alguma legislação que ampara ou dá suporte para um processo formativo integral.

*“(...) Não conheço legislação sobre a formação socioemocional. O que posso dizer são os **currículos acadêmicos que priorizam o desenvolvimento de competências**. A implementação de estratégias para isso no ensino superior fica a critério do professor. (...) vai de cada professor”.*

Pode -se inferir que a fala do DPP vem ao encontro com Martos (2021), tendo em vista que o referido autor analisou que existe uma carência de políticas públicas educacionais que ancoram e norteiam a formação socioemocional nas universidades. Pensando nisso, o DPP afirma não conhecer nenhuma legislação e que os currículos fazem alguma menção sobre competências. Porém é necessário esclarecer que esta concepção é restrita, pois apesar de currículos mencionarem que o desenvolvimento de competências seja obrigatório, os mesmos não orientam como os docentes do ensino superior podem aplicar em sala de aula. Em acréscimo, é importante salientar que os currículos entendem as competências em sentido mercadológico, isto, é desenvolver competências para que os estudantes possam obter sucesso ao entrar no mundo do trabalho. No entanto, a formação socioemocional deve ser aplicada por meio de um processo formativo que vise o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo que eles desenvolvam competências cognitivas e socioemocionais. Em acréscimo, Nakano, Moraes e Waki (2019) preconizam que combinação entre as habilidades cognitivas e socioemocionais tem sido foco de interesse da literatura científica, dado o impacto de ambas sobre resultados educacionais, mundo do trabalho e comportamento social.

Pode-se inferir que o docente mesmo relatando a falta de preparação dos professores, por conta dos currículos cognitivistas ele procura entender as diferenças de seus estudantes. Nesse sentido a principal concepção do DPP sobre a formação socioemocional é de que ela possibilita desenvolver habilidades e talentos que estão

latentes nos estudantes, por meio de estratégias e da mediação pedagógica. Desse modo ao falar de estratégias pedagógicas o docente abre espaço para a segunda categoria dos resultados.

## II. Estratégias de ensino que o docente realizava.

De acordo com os relatos DPP, a criação de estratégias de ensino é de suma importância para pensar na formação integral dos estudantes. O DPP acredita que estratégias simples de aprendizagem podem auxiliar no desenvolvimento de competências nos estudantes. Para ele não é necessário grandes mudanças no ensino e aprendizagem para que a formação ultrapasse o cognitivo.

*“Olha **dentro de sala de aula eu inovo a cada semestre tanto em conteúdo como na forma de ensinar. Cada disciplina utilizo estratégias diferentes, por conta da particularidade de cada tipo de matérias da grade curricular”***

De acordo com o DPP, ele vem aplicando estratégias como uma tentativa para um desenvolvimento socioemocional e que desenvolva melhor a motivação dos estudantes. É possível inferir por meio dos recortes dos diálogos com o DPP, que ele cria condições para que os discentes desenvolvam competências dentro de sala de aula. De acordo com Devis-Rozental e Farquharson (2019), os estudantes devem ser apoiados para se desenvolverem de forma integral, integrando cognição e emoção, dando sugestões práticas de como isso pode ser alcançado. Pensando nisso, a pesquisa de ambos autores se apoia na premissa do que influencia no desenvolvimento da inteligência socioemocional em estudantes do ensino superior. Em adição, o estudo destacou várias abordagens de que o ambiente de aprendizagem, tanto físico quanto cultural, influenciou no desenvolvimento do SEI. Aprender em pequenos grupos onde os estudantes se sentiam seguros e apoiados impactou em seu senso de identidade e ajudou a desenvolver autoconfiança. Esse entendimento vem ao encontro com as palavras do DPP, tendo em vista que, de acordo com suas verbalizações, revela-se sempre disposto a criar condições para proporcionar aos seus estudantes competências socioemocionais.

Além disso, Costa (2017) e Devis-Rozental e Farquharson (2020) se complementam em seus estudos, pois ambos buscam criar condições para que os

estudantes desenvolvam em si mais do que o conhecimento cognitivo, mas também o socioemocional. Nesse sentido ambos autores vem ao encontro com as verbalizações do DPP. Além disso, Koc e Turan (2018), realizaram um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e constataram que é possível desenvolver competências no processo de ensino e aprendizagem, mas requer atenção e estratégias específicas de ensino por parte do docente.

“(...) dentro de sala de aula para algumas disciplinas eu utilizava a estratégia da utilização de seminários, pois acredito que o mercado de trabalho cobra **algumas competências que posso desenvolver por meio de seminários.** (...) além disso sou palestrante e possuo domínio ao falar em público, por isso dou um **feedback individual para cada aluno que apresenta, mostrando os pontos que devem ser melhorados.** Acredito que por meio dos seminários os alunos podem desenvolver uma maior autonomia no aprendizado; (...) **eu apenas vou orientando**”

Em linhas gerais o DPP preconizou que uma das estratégias que ele vem utilizando em sala de aula são os seminários, porém relata que é necessário que o docente atue como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, de forma que os estudantes recebam um bom feedback a fim de que tenham consciência de onde precisam melhorar. As verbalizações do DPP vem ao encontro com o estudo de Koc e Turan (2018), pois ambos pesquisadores consideram, por meio de seu estudo, que as interações entre os estudantes aumentam a possibilidade de desenvolverem competências e habilidades socioemocionais.

*“Quando as equipes terminam de apresentar os trabalhos costumo avaliar cada integrante individualmente e **mostrando qual era a real intenção da atividade.** (...) Na verdade é possível desenvolver várias competências por meio dos seminários. Trabalho em equipe, relacionamento com os demais, autogerenciamento, respeito. (...) tudo depende da forma com que o professor media os seminários”.*

O DPP relata que para que essa estratégia seja eficaz é de suma importância que o professor apresente aos estudantes a intencionalidade pedagógica da atividade. De acordo com as verbalizações do DPP fica claro que é necessário que o docente

atue como um mediador do processo formativo apenas orientando a condução das atividades. Além disso, no caso da utilização de seminários para o desenvolvimento de uma competência específica nos estudantes, quando o docente não se preocupa em passar a real intenção da atividade e o quanto ela pode ser significativa na vida dos estudantes, eles tendem a encarar apenas a atividade como uma simples avaliação que necessitam da nota para passar. Para tanto é de suma importância que se revele as competências (socioemocionais) que está querendo desenvolver no estudante por meio de determinada estratégia.

De acordo com os relatos do DPP é possível inferir sua preocupação em instrumentalizar uma estratégia de ensino que vise o desenvolvimento de competências em seus estudantes. “acredito que cada aluno possui habilidades latentes dentro de si”. O docente esclarece que sempre procura mostrar aos discentes a real intenção das atividades propostas, isso é de suma importância para que os estudantes saibam qual competência está sendo desenvolvida.

*“(...) é preciso tomar cuidado com a aplicação dessa estratégia (utilização de seminários), pois quando o **professor não consegue oferecer um feedback relevante** a atividade pode **não ser significativa na vida dos alunos** e os mesmos encararem a atividade somente como mais um requisito para a nota bimestral”.*

O DPP demonstrou conhecimento citando competências socioemocionais como: pensamento crítico/reflexivo, trabalho em equipe, autogestão, organização, foco, persistência, tolerância ao estresse, empatia, pro atividade, resiliência. É importante destacar que o DPP revelou o anseio pelo desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo, dizendo que acredita ser uma competência necessário para um jovem universitário. Apesar de não se caracterizar como uma competência socioemocional é importante que ela seja trabalhada pensando na dimensão cognitiva.

*“Posso citar **pensamento crítico/reflexivo**, trabalho em equipe, autogestão, organização, foco, persistência, tolerância ao estresse, empatia, proatividade, resiliência (...) Eu acredito que dentre as competências, a **competência mais importante para um estudante universitário é o pensamento crítico/reflexivo**.”*

É possível inferir que de acordo com o pensamento do DPP a competência que assume papel fundamental e que deveria ser desenvolvida nos estudantes de nível superior é o pensamento crítico/reflexivo. Nesse sentido, o pesquisador sentiu necessidade de explorar com mais profundidade esse assunto por ser pertinente à pesquisa. O DPP salienta que mesmo em tempos de ensino remoto, o desenvolvimento das competências supracitadas é possível, claro que para que isso seja concretizado é imprescindível que o mediador construa estratégias específicas no processo de ensino e aprendizagem.

*Em minha percepção **sempre existe um meio alternativo desenvolver competências nos nossos alunos.** (...) devo assumir que no início das aulas a distância eu senti dificuldade para propor atividades que realmente fossem cativar os estudantes. (...) com o passar dos dias fui percebendo que minhas estratégias poderiam estar dando certo, pois recebi alguns elogios por isso.*

Pensando em um contexto de pandemia onde o emocional das pessoas está abalado, o DPP apresentou relatos de experiência que marcaram o ano de 2020. Ele enaltece como a pandemia afetou o emocional dos estudantes e, portanto, não é possível transpor as mesmas estratégias do presencial para o remoto.

*“Veja bem pelo menos 3 vezes fui realizar atendimentos psicopedagógicos na instituição nesse ano de 2020. Os três encontros apresentaram-me situações semelhante. (...) nos três os alunos demonstravam interesse em parar o curso por motivos pessoais, porém os dois casos que mais me chamaram a atenção foi que dois dos três alunos estavam com intenção de cometer suicídio. (...) o suicídio infelizmente vem aparecendo com mais frequência nas universidades. Por meio de conversas com eles consegui detectar o problema e motivá-los a seguir em frente. (...) A importância que o emocional assume na vida acadêmica é grande e entender o que o aluno está passando se torna necessário para uma formação socioemocional*

De acordo com os relatos do docente percebe-se que é necessário conhecer cada estudante, pois cada um pode estar passando por situações que os impedem de ter um “bom desempenho acadêmico. Em consonância, é de suma importância que a afetividade esteja presente na mediação pedagógica tanto dentro como fora da sala

de aula (Costa, 2017). Em acréscimo, para o DPP o desenvolvimento de competências socioemocionais pode oferecer aos estudantes maior equilíbrio emocional o que acarretará em um maior domínio de suas emoções. Isso vem ao encontro com Goleman (1995), que preconiza que a inteligência emocional é o ato de controlar as emoções, em outras palavras o que o autor diz é que a pessoa inteligente emocionalmente vai continuar sentindo as sensações, mas vai saber o que fazer com o que aparece no seu dia a dia.

*“Para mim é necessário que se conheça cada estudante para conseguir aplicar estratégias eficazes. (...) cada aluno possui competências e habilidade que estão latentes dentro de si. (...) é importante que o professor saiba como desenvolver tais competências”.*

O professor relata que por ser psicólogo consegue enxergar com mais precisão os comportamentos dos estudantes, porém é necessário ter cautela quanto a isso, tendo em vista que segundo Abed (2016) “a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o setting das relações entre professor e aluno não é clínico.” Para tanto é importante deixar claro os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam a aprendizagem de profundos significados. Nesse sentido, é necessário cuidado, pois nem todos os professores são psicólogos e, portanto, não tem uma visão apurada sobre os traços de personalidade e de comportamento dos estudantes. Além disso, a formação socioemocional deve ser implementada em todas as áreas do conhecimento.

Para tanto para desenvolver as habilidades socioemocionais no processo formativo é necessário investir na formação do professor, para que ele desenvolva em si mesmo as condições necessárias para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável. Ele precisa ser formado para reconhecer e atuar nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo e emocional dos seus estudantes e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento integral dos estudantes. Por fim é preciso levar os professores a refletirem sustentam as suas práticas para que eles possam de fato ser os agentes de mudança na educação.

### 3.2.3 Princípios norteadores para o desenvolvimento integral dos estudantes

O DPP relata que no ensino remoto utilizou estratégias diferentes para tentar cativar os estudantes.

*“Venho tentando adaptar os conteúdos para que as **aulas sejam mais interativas**. (...) Proponho para essa pesquisa que continuemos utilizando a mesma estratégia que venho utilizando com meus alunos no ensino remoto. (...) pensar nas **competências socioemocionais é importante para que o ensino não seja apenas cognitivo, monótono e desconectado da vida dos estudantes**. (...) Porém **penso que para um único semestre fica inviável pensar no desenvolvimento de várias competências socioemocionais**, acredito que para que esse trabalho fosse realmente eficaz seria necessário acompanhar os alunos por mais tempo. (...) como temos apenas um semestre e um dia de aula por semana, **penso que poderíamos escolher uma competência a ser trabalhada com profundidade**. (...) é claro que outras competências podem ser desenvolvidas pelos estudantes por meio da estratégia aplicada”.*

As verbalizações do docente participante vêm ao encontro com as discussões sobre os efeitos da pandemia no meio educacional e como os professores tiveram que se reinventar, tendo em vista que as discussões giram em torno de que a pandemia somente mostrou os problemas já existentes na educação. É salutar ressaltar que o DPP acredita que os estudantes já possuem habilidades e competências que estão latentes dentro de cada um e que mesmo no ensino remoto pode-se desenvolvê-las da melhor maneira possível. Em outras palavras infere-se que o docente acredita que os estudantes já possuem certos conhecimentos que foram desenvolvendo ao decorrer da vida. Este pensamento vem ao encontro com Perrenoud (2000), que preconiza que a escola não constrói conhecimento nos estudantes a partir do zero, pois não são como uma tábula rasa ou uma mente vazia. Ou seja, muito pelo contrário os estudantes carregam dentro de si um significativo conhecimento, que pode ser ressaltado no processo formativo, em outras palavras, caso seja o docente que catequiza um conteúdo para o estudante é possível que o estudante não encontre significado naquilo ou até mesmo entre em conflito com os próprios conhecimentos que estão latentes dentro dele.

O DPP relata que a pandemia está mexendo nas emoções das pessoas e isso afeta diretamente o processo formativo. *“A pandemia está impactando diretamente nas emoções de todos, por isso é importante que as aulas e a relação com os alunos sejam também adaptadas no ensino a distância”*. É notável a preocupação do docente em relação ao emocional dos estudantes e o quanto um bom equilíbrio emocional influencia na vida sua acadêmica. De acordo com Costa (2017), uma dimensão pautada numa educação humanizadora conduz a necessidade de reavaliar os métodos e práticas pedagógicas que, muitas vezes restringem os conteúdos escolares e o processo pedagógico puramente à dimensão cognitiva, esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo. Para tanto pensar numa dimensão que extrapole o cognitivo é de suma importância para que a formação socioemocional assuma um papel fundamental na vida dos estudantes. Aliado a esse entendimento, Abed (2016) preconiza que a escola deveria promover o desenvolvimento das diferentes facetas do conhecimento, colaborando com o amadurecimento e integração, nas pessoas, dos seus múltiplos potenciais, a partir do reconhecimento tanto dos canais facilitadores de aprendizagem de cada um, que devem ser cultivados, como também dos pontos mais frágeis, que também devem ser estimulados, sempre no sentido da promoção de pessoas mais inteiras, mais equilibradas, mais integradas internamente.

O DPP ainda reforça em sua fala, que na formação no ensino superior seria importante desenvolver o pensamento crítico/reflexivo.

***“Acredito que as estratégias para trabalhar a formação socioemocional com estudantes adultos é diferente daquelas aplicadas com crianças. (...) os adultos já possuem maturidade nas emoções e já tiveram mais tempo ao decorrer da vida para aprender a lidar com situações onde necessitam do emocional. (...) Portanto volto a dizer que a competência que acredito ser uma das mais importantes para desenvolver na educação superior é o pensamento crítico/reflexivo. Por meio desta competência os alunos estarão prontos para adentrar ao mercado de trabalho sabendo se posicionar frente a inúmeras situações”***

O docente participante acrescenta que o pesquisador poderá auxiliá-los no desenvolvimento de novas competências.

***“Não sei exatamente se essa competência (pensamento crítico/reflexivo) se encaixaria como competência socioemocional, inclusive você (pesquisador) pode orientar melhor sobre isso. (...) paralelamente, através da interação nas aulas podemos averiguar quais competências além do pensamento crítico/reflexivo estamos conseguindo desenvolver”***

É possível inferir que a formação socioemocional no Brasil está amparada pelo IAS que elenca um rol de 5 macro competências e que se subdividem em outras 17 competências socioemocionais, sendo que todas elas estão intimamente atreladas com as 10 competências gerais que a BNCC indica no seu texto. De acordo com esse entendimento o docente participante demonstra que acredita que um estudante de nível superior deve ser desenvolvido o pensamento crítico/reflexivo, ou seja, o professor deixa claro o anseio por trabalhar essa competência durante o semestre para os estudantes desenvolvam a referida competência de maneira eficaz. Ao confrontar com a base legal, percebe-se que o IAS não fala expressamente do pensamento crítico, o que também é preconizado pela própria BNCC que diz que os estudantes devem ser formados, além de outras competências, com pensamento crítico/reflexivo.

De acordo com os relatos do anseio do participante em desenvolver o pensamento crítico/reflexivo nos estudantes vem ao encontro com Freire (2008), quando preconizava que para que a educação atinja o seu real objetivo é de suma importância a formação de cidadãos críticos, ativos, sujeitos históricos que intervenham no processo de formação da sociedade. Esse movimento comporta o domínio das formas que permitam chegar à cultura sistematizada. E que por conta disso já estaria justificada a importância da reflexão.

Em acréscimo o docente relata que o ensino remoto, num primeiro momento, dificultou a sua prática docente por ser um momento atípico na sua carreira. Para tanto, ele teve que se reinventar buscando por estratégias que fizessem com o que seus discentes estivessem motivados a estudar. Diante deste fato, o DPP reforça que para o ensino remoto vem utilizando estratégias de ensino que priorizam o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Além disso, o participante

ressalta que ele usufrui de 20 a 30 minutos de fala, pois os estudantes não conseguiriam prestar atenção ficando horas na frente da tela do computador.

O docente participante, salienta a importância de esclarecer para os estudantes como se desenvolveria a disciplina.

*“Como estratégia gostaria de propor que falássemos sobre a pesquisa na primeira aula para que os alunos tenham conhecimento do objeto de estudo. (...) num segundo momento da aula posso apresentar o planejamento das aulas e o cronograma para o semestre. (...) e **também os objetivos de cada aula.**”*

Ele, explica para o pesquisador o estilo da disciplina e propõe um formato para o desenvolvimento a partir de sua experiência,

*“Eu peguei essa disciplina há pouco tempo, mas posso dizer que **é uma disciplina repleta de conceitos.** (...) é importante que utilizemos da estratégia para que os conteúdos sejam **trabalhados em sala de aula por meio de diálogo com os alunos.** (...) seria interessante que todas as aulas tivéssemos **debate sobre os respectivos temas.** (...) para isso poderíamos ao final de cada aula passar questões reflexivas norteadoras aos alunos e eles estudam na semana e levam o conteúdo pronto pra aula. (...) Ah! eu gosto de apresentar slides também, nesse caso posso apresentar alguns tópicos relevantes para a discussão da aula (...) nada além de 15 ou 20 minutos de fala, (...) até porque os alunos não aguentam ouvir o professor falando horas sem parar; eles cansam, fecham as câmeras e vão fazer outra coisa”.*

Em relação à avaliação, o DPP propôs que os estudantes enviassem as reflexões, para que pudéssemos acompanhar a evolução deles e propor alguma mudança fosse necessário. Esse movimento foi importante tendo em vista que, de acordo com as verbalizações do docente, os seriam os próprios estudantes que iriam construir o conhecimento, porém mediados pelo DPP em sala de aula. (Abed, 2016).

*“Boa pergunta! Penso que como produto para disciplina poderíamos pedir que os alunos nos enviem até o dia da aula as reflexões sobre as questões reflexivas norteadoras até para irmos acompanhando a evolução deles. No final do semestre podemos unir todas as reflexões e mostrar aos alunos que falamos de todos os conteúdos sem precisar*

*ficar decorando conceitos e de maneira significativa para cada um deles, porque no final das contas **quem vai construir o conhecimento são os próprios alunos.***”

E em relação a avaliação o DPP relata

*“**Como forma de avaliação eu proponho a estratégia de autoavaliação.** (...) Como disse anteriormente sou contra métodos tradicionais de avaliação, porque eles apenas tendem avaliar o cognitivo do aluno sem levar em consideração e o emocional (...), mas proponho que seja uma autoavaliação oral. (...) nos outros semestres utilizei a forma de autoavaliação escrita e penso que talvez poderíamos mudar essa estratégia e realizá-la de maneira oral para que tenhamos a socialização de todo o grupo”.*

Em suma esta última categoria de análise o DPP relata algumas sugestões para a formação socioemocional no ensino remoto. Relatou sobre como está sendo suas aulas e como podem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Como o docente já relatou a competência mais importante a ser desenvolvida em um estudante de nível superior é o pensamento crítico/reflexivo e para isso ele propôs que as aulas fossem acontecendo de uma maneira invertida. Neste sentido, a sugestão do professor foi que na primeira aula fosse apresentada a pesquisa e qual sua intencionalidade científica. Após isso o professor pediu para que todos as aulas os estudantes levassem uma ou mais questões reflexivas que os fizessem pensar sobre o tema da aula seguinte para que ele pudesse desempenhar o papel de mediador e não mais de alguém que detém o conhecimento e deposita na mente dos estudantes. Nesse sentido é preciso mudar a visão sobre o papel do professor - ao invés de um "ministrador de aulas", um mediador, alguém que com suas ações pedagógicas dentro e fora da sala de aula favoreçam situações de aprendizagem significativas, que colocam os estudantes como sujeitos ativos, coautores na construção dos conhecimentos (Abed, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo transcorreu por uma discussão acerca dos dados obtidos a partir das falas do participante da pesquisa de tal forma que pudesse alcançar

especificidades para o contexto pesquisado e aplicações educacionais. A apresentação completa dos dados extrapola as fronteiras desta discussão, e expõe a certeza de que as análises não se esgotam, mas permitem que o estudo avance por meio de futuras pesquisas.

O principal objetivo deste estudo foi entender as percepções do DPP acerca da formação socioemocional. Esse movimento de conversas com o participante foi de suma importância para o presente estudo, uma vez que foi possível extrair a subjetividade necessária para a concretização do estudo, por meio das informações pontuais colhidas nas falas do DPP. Como desdobramento também foram investigadas as estratégias práticas que o docente já vinha utilizando em suas aulas e quais estratégias ele gostaria de implementar para desenvolver em seus estudantes de uma maneira que extrapolasse o cognitivo e que também contemplasse o desenvolvimento socioemocional. Além disso também foram analisadas as reflexões sobre a disciplina que pudessem nortear a implementação das estratégias para que o trabalho colaborativo entre o docente participante e o pesquisador fosse concreta. Vale ressaltar que os dados foram analisados e as estratégias propostas foram realizadas pensando em um contexto de ensino remoto.

Foi constatado, que o ensino remoto trouxe desafios para a prática pedagógica e que os professores estão tendo que se reinventar dentro e fora da sala de aula. No entanto, a realidade que se encontra é que os docentes do ensino superior não possuem formação necessária para repensar em suas práticas, que levem os seus discentes a pensar criticamente, que consigam práticas inovadoras que os motivem e transforme a suas vidas. A realidade que se verifica é que os docentes possuem dificuldade para trabalhar com seus estudantes no ensino remoto, reproduzem a prática do presencial para esta modalidade que o distanciamento social nos impôs, usando a tecnologia para simplesmente passar as informações. Para tanto, é necessário assimilar que as estratégias propostas são válidas pensando em um contexto remoto de ensino, sendo que para o ensino presencial é importante que outras pesquisas sejam realizadas, em continuidade a esta investigação, para poder averiguar a validade também no presencial, que não foi possível no decorrer desta pesquisa que se desenvolveu no período da pandemia, devido a Covid-19.

Vale ressaltar que, para que as mudanças sejam realmente efetivadas, é imprescindível que o modelo pedagógico desenvolvido durante a entrevista e os diálogos sejam mantidos e fortalecidos. Levando em consideração que mudanças

acontecem ao longo do tempo, sendo fundamental assegurar a continuidade formativa do docente no sentido de sustentar o que foi aprendido e consolidar a prática para a formação socioemocional articulada ao projeto pedagógico, tanto na organização do processo formativo quanto na integração de estratégias para o desenvolvimento de competências inseridas na disciplina.

Por fim, cabe ressaltar que a presente pesquisa utilizou além da entrevista, que foi alvo deste estudo, a observação participante das aulas e um questionário no final da disciplina para que os dados fossem confrontados e analisados de forma sólida e duradoura, a fim de oferecer à comunidade científica um trabalho mais robusto e com ensinamentos com perspectivas valiosas, pois foram vivenciados pelo pesquisador em sala de aula juntamente com o docente, por meio de um trabalho colaborativo. A observação participante e a percepção dos estudantes participantes da pesquisa serão analisadas no estudo III.

## REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARRIOS-TAO, H. PEÑA, L. J. Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. **Educación y Educadores**, Colômbia, v. 22, n. 3, p. 487-509, 2019. Disponível em: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9907>. Acesso em: 01 out. 2021.

COSTA, D. A. S. **Cinema como recurso tecnológico para o ensino de competências socioemocionais**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DEVIS-ROZENTAL, C.; FARQUHARSON, L. What Influences Students in their Development of Socio-Emotional Intelligence whilst at University? **Higher Education**

**Pedagogias**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 294-309, 2019. DOI:  
<https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1820887>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GONÇALVES, G. Passos. **Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso da EEFM João Mattos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) - Fortaleza-CE. 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. 65 ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

KOC, K.; TURAN, M. B. The Impact of Cultural Intelligence on Social Skills among University Students. **Journal of Education and Learning**, Turquia, v. 7, n. 6 p. 241-249, 2018. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/329022534\\_The\\_Impact\\_of\\_Cultural\\_Intelligence\\_on\\_Social\\_Skills\\_among\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/329022534_The_Impact_of_Cultural_Intelligence_on_Social_Skills_among_University_Students). Acesso em: 10 out. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, T. O. **A premência do desenvolvimento de competências socioemocionais na formação do enfermeiro: estudo sociopoético**. 2017. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MARTOS, L. B. **Processos formativos para competências socioemocionais no ensino superior: uma revisão de escopo**. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2021. Manuscrito não publicado.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NAKANO, Tatiana de Cássia; MORAES, Isabella Della Torre de; WAKI, Allan Oliveira de. Relação entre inteligência e competências socioemocionais em crianças e adolescentes. **Journal of Psychology**, Lima, v. 37, n. 2, p. 407-424, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472019000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472019000200003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 10set. 2021.

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 15-33, jan./mar. 2013.

## **ESTUDO III - Formação socioemocional no ensino superior: uma experiência com os discentes**

### **RESUMO**

#### **Formação socioemocional no ensino superior: uma experiência com os discentes**

A discussão do ensino tradicionalista e a escola como ambiente exclusivo de transmissão de conteúdo já é um paradigma superado. Porém fazer com que a escola seja inclusiva e que respeite as diferenças é algo distante nas práticas pedagógicas. Nesse sentido é de suma importância criar condições no processo formativo para que os estudantes possam se desenvolver integralmente. Para tanto o presente estudo objetivou averiguar se a construção de um processo formativo para o desenvolvimento integral no ensino superior conseguiu melhorar no desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSE'S) dos estudantes, com base na Teoria dos Cinco Fatores. Possuiu como instrumento de coleta de dados a observação participante e 1 questionário com questões abertas e fechadas aos participantes da pesquisa. A presente pesquisa utilizou o BigFive como aporte teórico para a análise dos dados, além disso a mesma utilizou a técnica de triangulação, a fim de poder contrapor os dados coletados em sala de aula com os autores sobre o tema. Os resultados apontaram que, por meio das estratégias implementadas, os estudantes relataram que o desenvolvimento da competência "pensamento crítico/reflexivo" foi mais enaltecido seguido pela competência "conscienciosidade", traduzido como autogestão ou engajamento. As análises apontaram para o entendimento de que é possível a implementação de ações socioemocionais no ensino superior, porém para que seja eficaz é necessário que o docente atue como um mediador pedagógico, estimulando os estudantes a construir o próprio conhecimento, para que desenvolvam o sentimento de pertença e para que os conteúdos sejam contextualizados na vida de cada um.

**Palavras-chave:** formação socioemocional; ações pedagógicas; ensino superior; pensamento crítico/reflexivo; conscienciosidade; BigFive.

## ABSTRACT

### **Socio-emotional training in higher education: an experience with undergraduate students**

The discussion of traditionalist teaching and the school as an exclusive environment for content transmission is already an outdated paradigm. However, making the school inclusive and respectful of differences still remains distant in pedagogical practices. In this sense, it is of utmost importance to create conditions within the educational process so that students may develop holistically. Therefore, the present study aimed to investigate whether the construction of a formative process for holistic development in higher education was able to improve the development of students' Socio-emotional Competencies (SECs), based on the Five-Factor Theory. The instruments for data collection included participant observation and a questionnaire with both open and closed-ended questions applied to the research participants. This study employed the Big Five as the theoretical framework for data analysis and also used the triangulation technique in order to contrast the data collected in the classroom with the theoretical contributions of authors on the subject. The results indicated that, through the implemented strategies, students reported that the development of the competency "critical/reflective thinking" was most emphasized, followed by the competency "conscientiousness," understood as self-management or engagement. The analyses suggested that the implementation of socio-emotional actions in higher education is indeed possible; however, for it to be effective, it is necessary for the professor to act as a pedagogical mediator, encouraging students to construct their own knowledge, to develop a sense of belonging, and to ensure that the content is contextualized in their personal lives.

**Keywords:** socio-emotional training; pedagogical actions; higher education; critical/reflective thinking; BigFive.

## 1 INTRODUÇÃO

A realidade do contexto educacional do ensino superior que vivenciamos hoje apresenta-nos um cenário onde os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) ainda priorizam a aprendizagem cognitiva em detrimento da dimensão socioemocional. Além disso, é notável como os currículos do ensino superior apontam diretrizes para formar os estudantes apenas para o mundo do trabalho, sem pensar em um desenvolvimento mais integral.

De acordo com isso, Costa (2017) preconiza que a proposta de desenvolver competências socioemocionais nos estudantes, faz-se necessária ao percebermos as mudanças na sociedade do século XXI. A autora ainda complementa que, é imprescindível ressignificar a missão da escola e enriquecer a visão educacional, para proporcionar aos estudantes uma formação que desenvolva competências e habilidades, preparando-os para os desafios pessoais e profissionais necessários para sua vida.

De acordo com entendimento, mais exercícios, mais repetição e mais testes podem até resultar em uma nota maior, mas não prepararão o estudante de forma integral e, muito menos, darão conta de desenvolver as competências que ele necessita para enfrentar os desafios do século XXI. Enquanto o mundo abre espaço e cobra que os jovens sejam protagonistas de seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades, o ensino tradicional ainda responde com modelos criados para atender demandas antigas. Pesquisas na área educacional e da psicologia do comportamento humano preconizam que o desenvolvimento de competências socioemocionais (CSE'S) nos estudantes é de suma importância na formação acadêmica como forma de prepará-lo em sua totalidade para viver na sociedade do século XXI. Percebeu-se que o desenvolvimento dessas habilidades é tão importante quanto as competências cognitivas, e que as duas se complementam (Porvir, 2014).

Para tanto, é importante refletir sobre a educação que oferecemos aos estudantes e questionarmos se o que propomos, contribui para o itinerário formativo dos estudantes, tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida, ultrapassando as barreiras curriculares das disciplinas e dando espaço para que ele se perceba enquanto indivíduo. Com base nesse entendimento, os estudantes necessitam encontrar sentido no que estão aprendendo, em outras palavras, é de suma

importância que o professor ultrapasse a dimensão de um transmissor de conteúdo e desperte nos estudantes o protagonismo em sala de aula. Para tanto, é importante proporcionar aos docentes reflexões sobre os paradigmas que sustentam as suas práticas pedagógicas e formá-los por meio de programas consistentes, tanto do ponto de vista teórico como prático, para que tenham possibilidade de serem os agentes de mudança na educação.

(...) o que não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, somos “seres do nosso tempo”, a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes (Abed, 2014, p. 8).

De acordo com o entendimento, para desenvolver CSE'S no processo formativo é de suma importância investir no professor, a fim de que ele crie em si as condições necessárias para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e eficaz, reconhecendo e atuando nos diferentes estilos cognitivo e socioemocional dos estudantes, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento integral dos discentes.

Pensando em uma educação socioemocional, é imprescindível que o docente preocupe-se em estimular relações cooperativas entre os estudantes, tendo assim a consciência de seu papel de mediador do processo formativo, quebrando paradigmas e tendências tradicionalistas e adequando-se ao momento histórico, priorizando relações que estimulem a aprendizagem como uma ação prazerosa, e que o estudante possa desenvolver em sala de aula o protagonismo que os leva ao ímpeto de encontrar sentido naquilo que estão aprendendo.

Ao lado destes fundamentos, é necessário refletir a respeito do profissional da educação que precisa estar alicerçado também socioemocionalmente, num contexto escolar afetivo, subsidiando-o por meio de elementos teóricos, com abordagem na dimensão da afetividade e dinâmicas de grupo, onde todos os envolvidos no processo educativo possam interagir entre si, desenvolvendo sua autoconfiança, para que sinta e aceite o valor de si mesmo e do outro (Costa, 2017).

Os estudantes não adentram a sala de aula deixando suas emoções e sentimentos “fora da bagagem que carregam” e muitas vezes buscam um olhar interessado e afetuoso do professor para seus anseios acadêmicos e seus conflitos diários. Enfim, esperam um olhar profissional, mas também amigo. Nesse sentido, não

é possível dicotomizar o processo formativo, isto é, pensar em uma dimensão apenas cognitiva pode diminuir a autoestima dos estudantes e a motivação em aprender. O mediador, nesse caso, deve levar em consideração que os estudantes, muitas vezes, são frutos de ambientes que não favorece o desenvolvimento de autoestima, ou ambientes conflituosos que faz com que percam o foco dentro de sala de aula. Os estudantes devem encontrar uma sala de aula que os façam se sentir bem e esquecer os problemas, a fim de que se torne um lugar estimulante de aprendizado, por meio das trocas de experiências.

As vivências cotidianas exercem influências consideráveis na autoestima dos estudantes. Situações de perda, frustrações, o não reconhecimento pelo que se faz, pelo que se é, críticas negativas, comentários depreciativos, entre outros fatores, contribuem para a baixa autoestima, gerando insegurança, dúvidas, negativismo, inibindo a relação positiva com o meio e o prazer de extrair o melhor da vida. Somado a estes fatores, em tempos de pandemia do COVID-19 os estudantes encontram-se inseguros e ansiosos. Assim, existe o entendimento de que o docente precisa trabalhar mais autoestima, autonomia, afetividade, entre outros, podendo provocar um aumento de motivação e vontade de aprender.

Diante desse entendimento, é imprescindível que o docente tenha um olhar mais humano para seus estudantes, para isso é de suma importância que o professor ressignifique o ensino e suas práticas pedagógicas, principalmente em tempos de ensino remoto, para que o processo formativo seja integral pensando numa dimensão cognitiva e socioemocional. Por fim nota-se a importância que o afeto assume na educação e o quanto pode influenciar na autoestima e motivação dos estudantes.

Partindo da premissa de que o ser humano é um conjunto de realidades e potencialidades, possuindo valores imensuráveis, capacitado a construir coletivamente um mundo mais humano e mais afetivo, daí a necessidade de que se incorporem à educação estratégias de ação que se contemplem dinâmicas de autoconhecimento, inserindo assuntos de interesse aos estudantes e atividades intencionadas, no intuito da formação de uma autoestima equilibrada e na busca da construção da autonomia para que possa crescer como pessoa com pensamento crítico e equilíbrio emocional para se posicionar diante da sociedade.

O The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel, 2015), apresentou um conjunto de CSE'S que fundamentam a melhoria do desempenho com atividades sociais e tarefas da vida. Para fazer isso, CASEL realizou

de extensa pesquisa em diferentes áreas, como o funcionamento do cérebro, e métodos de aprendizagem e instrução. Habilidades como estas podem fornecer aos jovens orientação e direção em suas ações nas suas vidas, dentro e fora da escola. Elas estão intimamente ligadas com as as macrocompetências do Instituto Ayrton Senna (IAS), que são: autogestão; engajamento; amabilidade; resiliência emocional; abertura ao novo. Sendo que elas estão sendo utilizadas como subsídios para a presente pesquisa, além de estarem relacionadas com a teoria dos Big Five, que será discutido a seguir.

### **1.1 Teoria dos cinco fatores da personalidade**

Martos (2021) apontou que 90% das pesquisas sobre formação socioemocional utilizam o Big Five como aporte teórico para o desenvolvimento de instrumentos de mensuração das CSE'S. Para tanto é de suma importância esclarecer o surgimento e os pressupostos desta teoria e como ela está presente na formação socioemocional.

De acordo com Santos e Primi (2014), o Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios.

O pioneirismo da teoria é dedicado a Gordon Allport que, em meados dos anos 30, buscou nos dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade (como por exemplo: “amável”, “agressivo” etc). Na década de 40, Raymond Catell reduziu a lista de adjetivos para 171 termos e depois os agrupou por afinidade em 35 conjuntos. A partir dos anos 60, pesquisas de grande amostragem detectaram que cinco fatores principais resumiam a variação existente. Os autores que mais contribuíram ao modelo à época, considerados os “pais” da teoria, foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John. Para ressaltar a importância do tema, John e Srivastava (1999) que atua como professor de psicologia na Universidade da Califórnia em Berkley e é autor

do *The Big Five Personality Test*, um dos mais robustos testes de avaliação dos traços de personalidade, analisa que pela primeira vez na história é possível entender o que acontece com os traços de personalidade. Temos a chance de conectá-los às escolas, e as competências socioemocionais são atributos que não podemos subestimar (Porvir, 2014).

Para tanto, por meio do Big Five, é possível analisar a personalidade humana em cinco dimensões: abertura a novas experiências, extroversão, amabilidade, consciência (também traduzida como conscienciosidade, do inglês conscientiousness) e estabilidade emocional (em inglês, usualmente identificada na carga de instabilidade emocional, ou neuroticism). No quadro 1 serão detalhadas.

Quadro 1 - Definições das dimensões da teoria dos cinco grandes fatores

<b>Dimensões</b>	<b>Descrição</b>
Abertura a novas experiências	tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses
Conscienciosidade	ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciente é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos
Extroversão	orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.
Amabilidade	tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo
Estabilidade Emocional	previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. Em sua carga inversa, o indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, e não-autoconfiante

Fonte: O autor.

As discussões acadêmicas têm analisado a identificação e da mensuração das CSE'S e quais poderiam ser desenvolvidas no espaço escolar. Existem pesquisas delimitando inúmeras habilidades – “a amplitude das características de personalidade humana é enorme! É necessário realizar uma taxonomia que permita recortes e afunilamentos para definir e organizar focos de trabalhos pedagógicos” (Abed, 2014, p. 15).

Vale lembrar que as CSE'S elaboradas pelo IAS (abertura ao novo, autogestão, amabilidade, engajamento com os outros e resiliência emocional) são relacionadas com as cinco dimensões do Big Five. No Quadro 2 será apresentado de forma mais detalhada.

Quadro 2 - Relação entre as CSE'S e a teoria dos cinco grandes fatores

<b>Dimensões do Big Five</b>	<b>Competências Socioemocionais</b>
Conscienciosidade	Organizado Autônomo Responsável Perseverante
Amabilidade	Cooperativo Tolerante Altruísta
Extroversão	Amigável Entusiasmado
Equilíbrio emocional	Consistência nas reações emocionais Humor controlado
Abertura a novas experiências	Imaginativo Curioso

Fonte: O autor.

Nota: Adaptado de Santos e Primi (2014).

Por meio do quadro 11 é possível notar que para cada dimensão do Big Five existe uma característica socioemocional enraizada. Esse movimento foi importante para a pesquisa tendo em vista que a mesma foi desenvolvida e sustentada nos conceitos e princípios do Big Five. Porém, vale esclarecer não teve como objetivo de estudo mensurar quantitativamente as CSE'S nos estudantes, mas sim propor um processo formativo mais humanístico. Desse modo, entender como as CSE'S estão intimamente ligadas aos Big Five, foi de suma importância para que os dados pudessem ser analisados contrapondo com essa teoria. Dessa forma, para a realização dos questionários aos estudantes foi utilizada a adaptação do Big Five como aporte teórico, por meio da análise das CSE'S com as cinco dimensões da teoria.

Tendo apresentado os pressupostos teóricos do presente estudo, a seguir serão apresentados os objetivos da pesquisa:

## **1.2. Objetivo geral**

Averiguar se a construção de um processo formativo mais humano no ensino superior conseguiu melhorar o desenvolvimento das CSE'S dos estudantes, articulando com a Teoria dos Cinco Grandes Fatores.

## **1.3. Objetivos específicos**

1. Entender a relação entre o docente e seus estudantes;
2. Compreender como os estudantes se interagem no processo formativo;
3. Analisar a metodologia utilizada para a construção da disciplina;
4. Analisar quais CSE'S foram desenvolvidas pelos estudantes, por meio da Teoria dos Cinco Grandes Fatores.

Para atingir os objetivos propostos, será apresentado a seguir os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste item, será apresentado os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa, que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sediado na Unoeste, em Presidente Prudente (SP), sendo aprovado e tendo o número CAAE 40049820.7.0000.5515. Serão apresentados, também, as etapas do presente estudo, os métodos para a coleta, seleção e análise de dados, bem como a contextualização do campo e objeto de estudo.

O presente estudo foi de abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) contempla cinco características.

“Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal”. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo. A segunda característica elencada pelos autores é que os dados coletados são predominantemente descritivos. A terceira característica é que a preocupação do pesquisador com o processo é muito maior do que com o produto. A quarta característica é que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados

de forma indutiva. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

Diante da interação do pesquisador com o ambiente da sala de aula no decorrer do semestre, pode-se identificar o que Bogdan e Biklen (1994) afirmam, que a abordagem qualitativa leva os investigadores a se colocarem no lugar dos investigados, desenvolvendo empatia e compreendendo os pontos de vista dentro do mesmo cenário de pesquisa.

Os participantes do presente estudo foram 17 estudantes universitários da disciplina de Ergonomia de uma faculdade pública do estado de São Paulo. Por meio de dados coletados sobre o perfil dos estudantes foi possível constatar que 15 estudantes são do sexo feminino e apenas 2 do sexo masculino. Além disso, 10 estudantes matriculados na disciplina têm entre 18 a 25 anos, 4 têm entre 25 a 30 anos, 2 têm entre 35 a 40 anos e 1 possui faixa etária acima dos 50 anos de idade. Com o objetivo de identificar cada participante da pesquisa de forma anônima, cada estudante recebeu um número de acordo com a lista de presença combina com a consoante E.

Como o trabalho de campo ocorreu no primeiro semestre de 2021, compreendendo os meses de março a junho. Por conta da pandemia do COVID-19, o recurso utilizado pela instituição foi o Microsoft teams, para tanto a coleta de dados ocorreu de forma virtual, por meio da interação nesta plataforma.

Como fonte de coleta de dados foi utilizada a técnica de observação participante das aulas, o período vigente da disciplina (4 meses), sendo uma aula por semana aos sábados e um questionário respondido pelos discentes no final da disciplina. Para Gil (2008), o questionário possui vantagens que prevalecem na hora da sua escolha pelo pesquisador: Pode ser aplicado a um número grande de pessoas, mesmo que localizadas em bairros, cidades e estados diferentes. Para o presente estudo, o questionário foi desenvolvido utilizando a ferramenta online Google Formulários e enviado o link para os discentes. Pois, permite que as pessoas possam respondê-lo no momento em que elas acharem oportuno. Vale destacar que o questionário foi aplicado ao final da disciplina e teve um prazo de 20 dias para ser respondido.

Para a composição dos questionários foram utilizadas questões abertas, fechadas e dependentes (Gil, 2008). As questões abertas, ou dissertativas, foram elaboradas para que os discentes pudessem redigir suas próprias respostas sem

ficarem presos às escolhas do pesquisador. Essa característica segundo Gil (2008) proporciona uma vasta possibilidade de respostas.

As questões fechadas, ou objetivas, foram desenvolvidas para que os discentes escolhessem uma alternativa dentre as apresentadas pelo pesquisador. Um dos benefícios da questão fechada, segundo Gil (2008), é que seus dados são mais fáceis de serem processados para a realização da análise. Já as questões dependentes foram criadas para responder detalhadamente a uma questão anterior.

Em suma, o que questionário final foi aplicado logo após a finalização da disciplina, ao final do ano letivo. Por meio dele desejou-se ter o feedback e a percepção dos discentes frente ao desenvolvimento da disciplina durante o semestre letivo.

Para a realização de cada encontro semanal, o pesquisador e o docente participante se reuniam para o planejamento, ou replanejamento, do conteúdo e cronograma. A partir dessas reuniões geraram-se os seguintes documentos para a análise de dados:

- Anotações sobre as observações do pesquisador em um diário de bordo;
- Questionário final sobre a percepção dos estudantes acerca do processo formativo;
- Autoavaliação realizada no último dia de aula de forma socializada;
- Diálogos com o docente da disciplina.

Na primeira aula do semestre o pesquisador foi apresentado aos estudantes, nesse momento explicou como seria realizada a pesquisa e pediu para que assinassem os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), e que dava a garantia de que não teriam prejuízo caso não quisessem participar da pesquisa.

Além disso, no primeiro dia de aula também foi apresentado aos discentes o cronograma da disciplina e como seriam a condução das aulas. O professor participante havia expressado o desejo de que seus discentes tivessem a oportunidade de ter um tipo de aula onde eles pudessem ser os protagonistas do processo formativo, a fim de que desenvolvessem o pensamento crítico e reflexivo, além de outras competências como engajamento com os outros e autogestão. Para tanto o professor sugeriu que as aulas fossem realizadas da seguinte forma: toda semana ao final de cada aula disponibilizaríamos uma ou mais questões reflexivas sobre o conteúdo da aula seguinte, essas questões teriam como objetivo fomentar que os discentes já levassem para a próxima aula o conteúdo pronto para podermos

debater o assunto. Esclareceu também que essas questões não teriam um cunho somente cognitivo, ou seja, seriam questões que os discentes pudessem refletir pensando na realidade de cada um. Além disso, o docente também propôs que ele falasse sempre de 20 a 30 minutos no início de cada aula para orientar melhor o conteúdo a ser estudado e debatido no decorrer da aula.

Além disso o docente explicou aos discentes como seria a avaliação. Ele propôs que todas as questões fossem respondidas por escrito e enviadas no ambiente virtual ou no email para ter um registro das participações. E como avaliação final o docente propôs que realizassem uma autoavaliação, porém de uma forma diferente, de modo que a mesma fosse feita de forma socializada por meio de uma roda de conversa.

O docente, por fim, perguntou aos discentes se alguém não concordava com o modelo proposto, pois não queria que fosse algo imposto de caráter autoritário por parte do professor. Para tanto, todos os discentes concordaram com o modelo de aulas proposto e ficaram alegres em poder participar de uma pesquisa de mestrado.

A análise de dados foi escolhida levando em consideração os instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisa. De acordo com Minayo (2010), a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma, variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação.

Nesse sentido, o presente estudo foi analisado por meio da técnica de triangulação de dados, que segundo Marcondes e Brisola (2014) foi empregada na análise das informações coletadas em campo. Essa divide-se em duas partes distintas: a separação e preparação dos dados para análise e a análise desses propriamente ditas. Para a etapa de separação e preparação dos dados foram gerados arquivos dos questionários aplicado aos estudantes, o diário de bordo do pesquisador com as observações participantes das aulas e os diálogos com o docente ao decorrer do semestre.

Em acréscimo, Minayo (2010) preconiza que para a realização da análise de dados é necessário, num primeiro momento, que o sujeito que realizará a investigação dos dados enxergue neles a realidade do contexto do público pesquisado. Segundo que o aporte teórico de autores que tenham relação com a pesquisa desenvolvida sirva de referencial para a discussão. E por fim criar uma visão macro da pesquisa,

determinando como a pesquisa pode ser inserida em um determinado contexto da sociedade.

Para a análise dos dados foram elencadas quatro categorias de análise, que apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias de análise e os aspectos observados na pesquisa de campo

<b>Categorias de análise</b>	<b>Aspectos a serem observados</b>
<i>Relação professor e discentes</i>	<i>Como ocorrem e poderiam ser melhoradas as relações interpessoais entre professor e estudantes? Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazo dos conteúdos em questão estão claros para a turma? Há atividades que estimulam a relação interpessoal? Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos discentes? As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?</i>
<i>Relação entre os discentes</i>	<i>Existe clima de cooperação entre eles? Existe trabalho em grupo? Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Justifique. Como foram as relações interpessoais entre os discentes? Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os estudantes?</i>
<i>Procedimentos metodológicos e Avaliação da aprendizagem</i>	<i>A mediação desenvolvida pelo professor permite uma aprendizagem significativa? A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora? As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva? As atividades estimulam a relação interpessoal entre os estudantes? Como é a avaliação do professor? Avalia constantemente? A atividade permitiu o desenvolvimento socioemocional dos estudantes? Qual? Como? Porque? Quando?</i>

Fonte: O autor.

Por fim, após a apresentação das análises e resultados das três categorias supracitadas, será realizado um comparativo entre o mapeamento inicial das competências socioemocionais do estudantes com as respostas obtidas por eles no final da disciplina, com base na Teoria do BigFive.

### 3 RESULTADOS E ANÁLISES

É de suma importância esclarecer que os encontros da disciplina não foram analisados separadamente, mas sim, todos os dados obtidos por meio da observação participante, do diálogo com o docente, auto avaliação e do questionário final aplicado aos discentes foram agrupados e foram analisados por meio de 3 categorias. Além disso, os dados obtidos por meio do questionário final, será apresentado juntamente com as respectivas categorias de análise, ou seja, as três categorias foram elaboradas pensando tanto na observação participante, no diálogo com o docente, na auto avaliação e no questionário, inclusive o pesquisador utilizou as respostas dos estudantes para dar suporte e validade para suas observações.

Desse modo, os resultados aqui apresentados serão discutidos com os teóricos da formação socioemocional. Esse movimento é importante para contrapor a realidade que o pesquisador vivenciou na coleta de dados com a teoria sobre o tema. Por fim, dados extraídos do diário de bordo do pesquisador, do diálogo com o docente, auto avaliação e as respostas dos estudantes serão transcritas dentro dos quadros, em itálico e grifadas as partes mais importantes para o presente estudo; fora dos quadros estarão o detalhamento dos dados e a articulação com os autores.

No primeiro dia de aula, como já mencionado no momento que foi explicado como seria a pesquisa, quais os objetivos pretendidos com o trabalho na referida disciplina e assinatura do TCLE, o clima foi de bastante receptividade, como pode ser observado nos excertos selecionados.

*Eles vibraram de alegria. Nesse momento foi possível perceber o quanto eles gostaram de serem participantes da pesquisa.*

Fonte: diário do pesquisador

*Quando vai começar?? Agora??*

Fonte: interação do E10

*Nossa!! Que bacana!!*

Fonte: interação do E5 no chat

O pesquisador ficou surpreso pela reação dos discentes, principalmente quando esclareceu que o objetivo da pesquisa seria o desenvolvimento de aulas mais

interativas, onde eles fossem os protagonistas do seu próprio aprendizado e não ficar ouvindo conceitos que poderiam não ter sentido em suas vidas, com o intuito de desenvolver certas competências que eles mesmos acharem necessárias para si.

O docente nesse primeiro encontro abriu a oportunidade para que o pesquisador detalhasse e explicasse mais sobre o objeto de estudo de sua pesquisa de mestrado. Nesse momento, o pesquisador explicou aos estudantes o que é a formação socioemocional e a sua importância dentro da educação. Esse diálogo inicial com os discentes foi importante para que eles conhecessem um pouco mais sobre a pesquisa que estariam participando e como ela poderia ser significativa em suas trajetórias acadêmicas, profissionais e para a vida.

As atividades programadas, podem ser observadas no quadro 4, reelaborada conjuntamente (pesquisador e docente), previamente, foram realizadas a fim de oferecer aos discentes uma visão geral de como seria o caminhar do semestre. Esse movimento foi importante para que se caso houvesse discordância mínima que fosse em relação a proposta, teria um espaço para replanejar as atividades juntamente com os discentes. Nesse momento o docente apresentou a forma que iria conduzir a disciplina esclarecendo, em um primeiro momento, as competências que ele acreditava ser importantes que um estudante universitário desenvolvesse.

Quadro 4 - Síntese dos temas abordados nos encontros da disciplina

Encontro	Tema abordado nos encontros	Objetivo
1 <sup>a</sup>	Esclarecimentos sobre a pesquisa, apresentação da disciplina e levantamento da compreensão dos estudantes	Apresentar aos discentes a proposta da disciplina e como a mesma seria trabalhada em consonância com a pesquisa de mestrado; Explicação do pesquisador de como será a pesquisa; Bate papo sobre as competências socioemocionais; <b>Atividade:</b> questionário sobre as competências socioemocionais, a fim de entender quais são as competências mais afetadas, positiva e negativamente, durante o ensino remoto;
2 <sup>a</sup>	Humanização no ambiente de trabalho	Reflexão sobre como transformar o ambiente de trabalho em um lugar mais humano, com mais cooperação e empatia entre colaboradores; Fomentar que estudantes socializem suas experiências diárias no trabalho; Entender o conceito de humanização no trabalho; <b>Atividade:</b> Material de apoio sobre Saúde do trabalhador, para a discussão do próximo encontro
3 <sup>a</sup>	Saúde do trabalhador	Dialogar sobre como melhorar a saúde do trabalhador;

		Vivências dos estudantes sobre o ambiente de trabalho, a fim de que eles encontrem sentido nos conteúdos da disciplina; <b>Atividade:</b> Material de apoio sobre Estresse do trabalhador, para a discussão do próximo encontro
4ª	Estresse ambiente trabalho no de	Roda de conversa acerca de como minimizar o estresse no ambiente de trabalho; Relatos de experiências dos estudantes sobre os estresses que cada um já passou no dia a dia das empresas; Assimilação do conceito de estresse e como ele pode ser prejudicial para a saúde do trabalhador; <b>Atividade:</b> Material de apoio sobre liderança, para a discussão do próximo encontro
5ª	Liderança ambiente trabalho no de	Dialogar sobre quais competências e habilidades são mais importantes para um líder no ambiente de trabalho <b>Atividade:</b> troca de experiência entre os estudantes;
6ª	Avaliação sobre a disciplina desenvolvida	Socializar as percepções dos estudantes acerca das aulas, discutindo principalmente os pontos positivos e negativos, isto é, no que a disciplina pode ajudá-los e como a mesma poderia ser melhorada. <b>Atividade avaliativa:</b> autoavaliação socializada dos estudantes, apontando suas angústias, alegrias e outros sentimentos que vivenciaram no decorrer do semestre. <b>Atividade para a pesquisa:</b> Questionário aplicado aos estudantes para entender quais foram as competências que eles mais foram desenvolvidas.

Fonte: O autor.

Assim, o docente apresentou a proposta aos discentes sobre como as aulas seriam realizadas, como ponto inicial, seria de maneira invertida e que eles já levassem para a aula os conteúdos previamente estudados. Explicou que dessa forma não perderia muito tempo expondo conteúdos e que falaria apenas por 20 minutos no início de cada aula para situar os objetivos dos encontros e conduzir as atividades.

*Mas o senhor vai disponibilizar algum material pra gente poder estuda?*

Fonte: interação do E10 no chat

*Sim, mas proponho, no final de cada aula, deixar uma ou mais questões reflexivas sobre os conteúdos e auto reflexivas, para que vocês relacionem os conteúdos com as vossas vidas. Ok? Alguma dúvida?*

Fonte: resposta do docente

Após isso, o docente explicou como seria a avaliação da disciplina propondo que todas as reflexões fossem registras e envidas no e-mail e que no final da disciplina seriam todas agregadas em um documento como produto final da disciplina. Além

disso o professor propôs que no final do semestre os discentes realizassem uma auto avaliação, porém que fosse feita de uma forma diferente.

*Para o final do semestre como nota da P2 (segunda prova bimestral), poderíamos realizar uma autoavaliação. (...) mas eu não quero algo tradicional, gostaria que fizéssemos uma dinâmica de socialização, para que cada aluno tenha um momento de expressar o que mais for importante.*

Fonte: Explicação do docente

Chegando ao final do primeiro encontro o docente perguntou mais uma vez se algum discente teria outras sugestões para a condução da disciplina. Ninguém se manifestou, nesse sentido tanto o docente como o pesquisador entenderam que todos estavam de acordo com a proposta para o semestre.

O pesquisador orientou o docente que seria interessante deixar mais claro a intencionalidade pedagógica da proposta. Dessa forma o professor realçou aos estudantes que, por meio dessa prática de socializar os conteúdos e eles mesmos construir os conhecimentos, no decorrer do semestre poderão ser desenvolvidas competências.

*Pessoal acredito que essa forma de trabalhar possa favorecer para que algumas competências sejam desenvolvidas. (...) citando brevemente algumas: pensamento crítico-reflexivo e criativo, sentimento de pertença, interação com os colegas (contribuindo para o relacionamento interpessoal), respeito, empatia, organização (autogestão), oratória, deixá-los mais atualizados.*

Fonte: Verbalizações do docente

Tendo apresentado os dados referentes ao planejamento das duas primeiras aulas, e a forma pela qual o docente, juntamente com os seus discentes decidiram a melhor forma de trabalhar a referida disciplina, passa-se efetivamente para a apresentação dos resultados referentes às categorias.

### ***Categoria 1: Relação entre docente e discentes***

A estratégia da aula invertida por meio de questões norteadoras permitiu que o docente assumisse uma posição de mediador pedagógico do processo formativo, realizando reflexões sobre os temas abordados. De acordo com Abed (2016), é necessário que os professores repensem como estão formando seus discentes, para isso o professor deve, em primeiro lugar ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Em acréscimo a esse entendimento foi possível notar ao longo das

aulas que o docente participante da pesquisa se preocupou em extrapolar o estilo tradicional do professor que detém o conhecimento e transfere aos discentes. Por meio da mediação e do conhecimento do docente em relação as emoções, foi possível perceber o quão presente a afetividade esteve no processo formativo. De acordo com Costa (2017) é necessário que a afetividade esteja presente em sala de aula. Segundo a autora um ambiente de aprendizagem afetivo pode potencializar o convívio entre os discentes, fomentando a relação interpessoal entre eles e com docente.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, infere-se que o docente deixou claro no primeiro encontro e reforçou no terceiro os objetivos da aprendizagem, em outras palavras, a intencionalidade pedagógica foi dialogada com os discentes para que tivessem real consciência do que estava sendo desenvolvido no processo formativo. Esse movimento foi importante para que os discentes pudessem desenvolver o sentimento pertença de tudo aquilo que estava sendo abordado em sala de aula, para que como consequência consigam êxito no desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo.

O pesquisador vivenciou o impacto que a prática do docente causou nos discentes. Por meio da principal atividade que tomou conta do processo formativo ao longo do semestre foi possível constatar que a relação interpessoal foi estimulada e provocada nos discentes com o intuito de acontecer uma troca de saberes entre eles.

Todos nós temos conhecimentos que já estão inseridos em nossa própria vida. (...) esses conhecimentos são frutos da vivencia de cada um. Todos nós possuímos habilidades e competências, mas que precisam ser lapidadas
---

Fonte: Verbalizações do docente em sala de aula

Por meio da fala do docente infere-se que ele se preocupa em olhar para as diferenças de cada discente. Por meio da troca de experiências no decorrer das aulas possibilitou que o docente pudesse conhecer um pouco mais sobre a personalidade de cada um. Para tanto o pesquisador observou o desejo do docente em poder contribuir com a história de cada discente.

Uma parte importante do processo formativo foi o feedback individual que o docente realizava ao final de todos os encontros. O feedback é uma estratégia importante para que cada discente possa entender onde precisa melhorar e quais comportamentos foram positivos, gerando uma conscientização valiosa para o

processo de ensino e aprendizagem, além disso por meio do feedback é possível passar aos discentes uma mensagem entre o resultado pretendido e o real, gerando uma motivação para a mudança. A forma pela qual o docente se preocupou em oferecer feedback evidenciou o seu desejo de levar em consideração para o melhoramento da prática pedagógica as diferenças de cada discente. Essa é uma estratégia para a mediação eficaz no processo formativo que segundo Abed (2014):

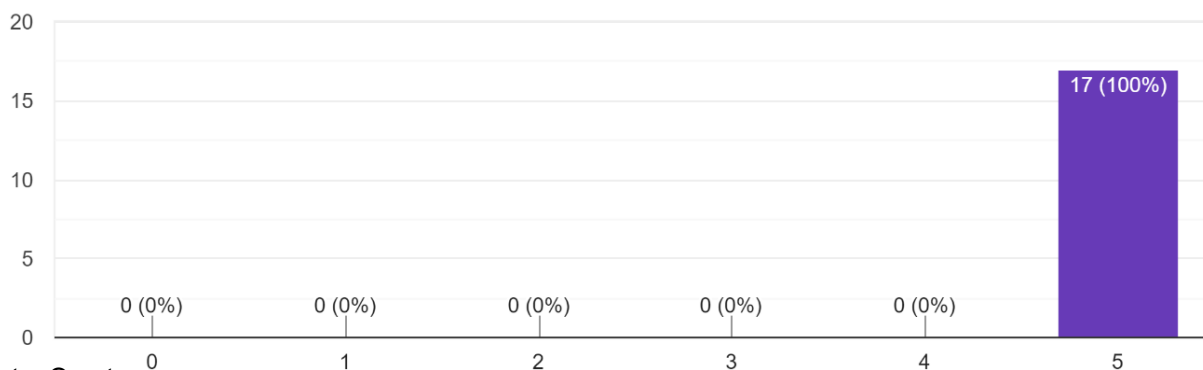
Cabe ao professor mediar a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem democrático, responsável, coerente e participativo, onde se cultive o verdadeiro “di-álogo”, ou seja, onde o “logos” (o conhecimento, o saber) possa ser compartilhado a dois – o “eu” e o “outro”. O verdadeiro diálogo, em oposição ao solitário “mono-logo” da aula expositiva e, pressupõe dois lados - o docente e o discente - que se aventuram na construção conjunta dos saberes: observam e pensam, expressam suas ideias e escutam outros pontos de vista, sentem e vibram, fantasiam e criam, enriquecendo-se mutuamente nesse encontro. (Abed, 2014, p. 23)

Foi possível observar dois aspectos importantes no decorrer das aulas: o primeiro é que as dúvidas individuais foram socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma e o segundo é que os discentes começaram a relacionar os conteúdos de forma espontânea com as suas vivências. Este fato, foi de suma importância para que o pesquisador pudesse validar os resultados sobre como é importante fazer com que os discentes encontrem sentido no que estão aprendendo. Além do processo formativo se transformar em um lugar agradável e estimulante pode observar que os estudantes encontrem motivação para se aprofundar no assunto. As aulas pautadas apenas na transmissão de informações, clássicos ou conceitos, podem facilmente ser esquecidas pelos discentes, porém quando eles encontram um sentido para relacionar os conteúdos com aquilo que eles mais gostam e estão vivenciando, é possível que eles não esqueçam facilmente. Tal pensamento pode ser confirmada com as repostas dos discentes, apresentadas no Gráfico 1.

### Gráfico 1 - Respostas dos discentes em relação a disciplina.

1. Em relação À DISCIPLINA, aponte o seu grau de satisfação de 0 a 5, indicando em ordem crescente de nada satisfeito e totalmente satisfeito.

17 respostas



Fonte: O autor.

Nota: Elaborado com base no google forms.

O gráfico 1 demonstra um percentual de 100% de “totalmente satisfeito” em relação à disciplina. Diante desse dado infere-se que os estudantes demonstraram aceitação em relação às estratégias que foram utilizadas para a condução da disciplina e construção do conhecimento, mesmo no ensino remoto. Mas, para que esse percentual seja analisado de forma válida é imprescindível que as justificativas dos discentes sejam apresentadas. As respostas estão no Quadro 5.

#### Quadro 5- Justificativas dos discentes referentes à satisfação com a disciplina

*“A disciplina agregou no conhecimento já adquirido que estava um pouco adormecido”. (E1)*

*“Me ajudou a relacionar da me entender a mim”. (E3)*

*“A matéria trouxe várias informações que era desconhecida por mim, ajudando assim a saber como programar e organizar melhor os ambientes”. (E4)*

*“Entender melhor a importância do meu trabalho e ser mais humana”. (E6)*

*“Poder ter uma nova visão do meu trabalho”. (E7)*

*“eu ainda estou buscando uma oportunidade de emprego, mas a disciplina abriu a minha mente e me fez pensar como está presente na minha vida”. (E10)*

*“Eu sou gestora e a disciplina me auxiliou na importância de controlar as emoções e ter empatia com os demais. O professor trouxe alguns relatos da pandemia e o quanto as pessoas são egoístas, acredito que depois que tudo isso passar teremos um mundo com mais empatia. Só tenho a agradecer pelo convívio que tive com meus colegas e com o professor durante esse sempre” (E11)*

*“eu não trabalho na área mas posso dizer que os conhecimentos e competências que eu adquiri nas aulas serão importantes na minha vida profissional. O professor nos mostrou o significado dos conteúdos, por causa disso consegui enxergar em minha vida os conteúdos das aulas” (E12)*

*“contribuiu para o meu crescimento profissional uma vez que a disciplina está ligada com meu trabalho”. (E14)*

*“Discutir os temas relacionados com o meu trabalho sempre proporciona um crescimento profissional e a disciplina contribuiu para isso”. (E15)*

*“Me fez entender melhor como eu devo agir em determinadas situações na empresa em que eu trabalho. a aula sobre humanização do trabalho foi importante para enxergar como a empatia, respeito e equidade são necessários no ambiente de trabalho. É preciso que os líderes desenvolvam essas competências”. (E17)*

Fonte: O autor

Por meio das justificativas dos estudantes foi possível perceber o quanto o processo formativo da referida disciplina foi significativo na vida deles. *“O professor nos mostrou o significado dos conteúdos, por causa disso consegui enxergar em minha vida os conteúdos das aulas”* (E12) Percebe-se pela fala do E1 que os estudantes já carregam dentro de si conhecimento, mas que muitas vezes estão adormecidos e necessita de um mediador para que o discente saiba reconhecer e aplicar o aprendizado em sua vida. Além disso é possível inferir que 6 das 10 respostas versam sobre trabalho, em outras palavras, os discentes puderam associar a disciplina com a atividade exercida profissionalmente por eles, e aqueles que não trabalham mencionaram que a disciplina contribuiu para uma nova visão de mundo.

O E17 apresenta um dado relevante quando diz *“a aula sobre humanização do trabalho foi importante para enxergar como a empatia, respeito e equidade são necessários no ambiente de trabalho”*. Por meio da fala desse discente é possível constatar o papel que as rodas de conversas possuem, o debate sobre empatia, respeito e equidade foi de suma importância para que os discentes pudessem repensar a sua própria vida e seu ambiente de trabalho, a fim de que possam construir ambientes potencializadores de desenvolvimento de competências e mais humanos.

Por fim, o E11 também apresentou dados interessantes quando expressou *“Eu sou gestora e a disciplina me auxiliou na importância de controlar as emoções e ter empatia com os demais”*. De acordo com Goleman (1995) a pessoa inteligente emocionalmente vai continuar sentindo as sensações, mas vai saber o que fazer com o que aparece no seu dia a dia. Esse entendimento está intimamente conectado com a fala da estudante.

## ***Categoria 2: Relação entre os discentes***

De acordo com as observações do pesquisador foi possível constatar que mesmo sem a realização de trabalhos em grupo as discussões por meio das rodas de conversas foram marcadas por um clima de cooperação entre os discentes, mas sempre retomando a função do docente como o mediador do processo formativo. Desse modo à medida que um discente estava comentando algo do seu trabalho ou da sua vida que tivesse relação com a discussão da aula o professor sempre instigava outros a refletirem e complementarem aquela fala. Esse movimento é de suma importância para que se desenvolvesse uma competência muito importante e que os discentes apontaram que não estava sendo desenvolvida até o momento que é o relacionamento interpessoal.

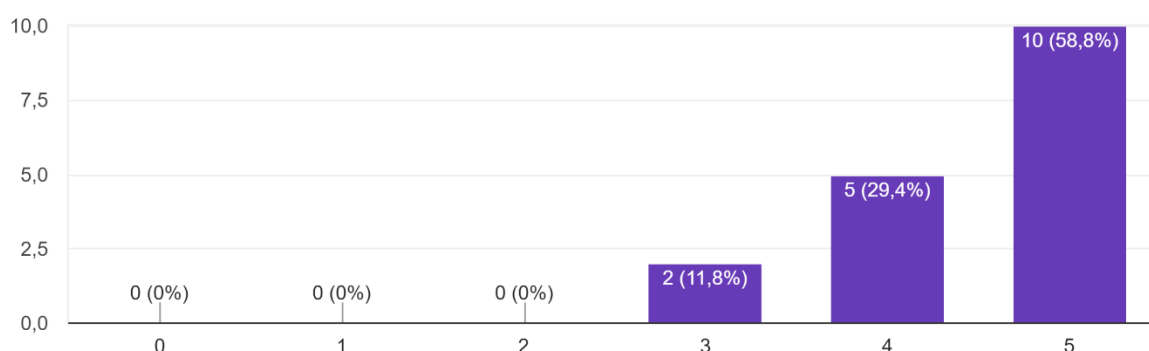
Pensar em uma dimensão do ensino remoto requer criar condições para que os discentes possam se interagir e criar um clima de cooperação entre eles. Pensando nisso, por ser uma turma pequena o docente juntamente com o pesquisador optou por não dividir a sala em grupos, mas sim proporcionar que os debates fossem realizados de forma que um discente colaborasse na ideia do outro. Além do relacionamento interpessoal o pesquisador pode observar outras competências que estavam sendo possivelmente desenvolvidas no processo formativo, como por exemplo, o respeito às diferenças e o autocontrole das emoções, tendo em vista que para discutir determinados assuntos é necessário que as pessoas tenham um bom domínio de suas emoções e mais também respeito às opiniões do outro.

A fim de contrapor a realidade vivenciada pelo pesquisador com as percepções dos estudantes serão apresentadas no Gráfico 2 as respostas.

Gráfico 2 - Respostas dos discentes sobre a participação nas rodas de conversas.

3. Em relação A SUA PARTICIPAÇÃO, aponte o seu grau de satisfação de 0 a 5, indicando em ordem crescente de nada satisfeito e totalmente satisfeito.

17 respostas



Fonte: O autor.

Nota: Elaborado com base no google forms

Por meio da análise do Gráfico 2 pode-se observar que 10 dos 17 discentes, ou seja, 58,8%, apontaram como totalmente satisfeito para as participações em sala de aula. Em seguida os dados coletados permitem a constatação de que 5 dos 17 discentes (29,4%) se auto avaliaram com nota 4 na escala e por último 2 discentes, (11,8%) se auto avaliaram com nota 3. Esses dados revelam que de um modo geral a sala esteve empenhada na participação das aulas, mas para que a análise dos dados se apresente de forma mais robusta é de suma importância entender a percepção dos discentes sobre suas participações que serão descritas no quadro 6.

#### Quadro 6 - Respostas dos discentes referentes à participação nas atividades

*Quando estive presente participei, mas falhei ao precisar faltar em algumas aulas. E2*

*Foi bem produtiva E4*

*Eu adorei a disciplina e gostaria de que ela pudesse ser estendida. E5*

*Faltei poucas vezes, só quando tinha algum problema E6*

*Participei pouco, mas sempre prestando atenção. E7*

*Procurei participar de todas conversas e senti proximidade com os conteúdos. E8*

*participei de todos os debates e realizei todas as atividades. E9*

*estive presente em quase todas as aulas e participei das rodas de discussões. E10*

*Eu já falo muito, e nos debates isso não foi diferente E11*

*participei de todas as conversas e consegui levar a teoria para dentro do meu trabalho E 12*

*realizei todas as atividades, mas poderia ter participado mais das rodas de conversas E14*

*participei nas discussões E15*

*Fiquei contente com meu desempenho nas aulas, sempre procurei contribuir de alguma forma com os temas propostos para diálogos e com meus colegas E16*

*“participei efetivamente de todas as discussões” E17*

Fonte: O autor.

Nota: Elaborado a partir das respostas dos discentes.

É possível constatar nas breves justificativas dos discentes que eles sempre se mostraram ativos nas participações em sala de aula. De acordo com o E16, “*Fiquei contente com meu desempenho nas aulas, sempre procurei contribuir de alguma forma com os temas propostos para diálogos e com meus colegas*”. Em acréscimo, o E12 relatou que *participou de todas as conversas e conseguiu levar a teoria para dentro do trabalho*. Nota-se, por meio de uma análise subjetiva das respostas dos

discentes que eles estiveram motivados e estimulados no decorrer das aulas, e nas observações do pesquisador isso se dá por meio do esclarecimento do docente dos objetivos para a atividade e do significado que os conteúdos exercem na vida dos discentes.

Após isso os discentes responderam a seguinte questão: *Como a sua participação poderia ter sido melhorada?* Como descrito no quadro 7.

Quadro 7 - Respostas dos estudantes sobre melhoria da sua participação

<p><i>“sendo mais presente e colaborando” E2</i></p> <p><i>“Se eu tivesse mais tempo eu teria ficado melhor” E5</i></p> <p><i>“Participar um pouco mais sem medo de errar” E6</i></p> <p><i>“Participar dessa matéria me fez refazer meus conceitos a analisar o quanto é importante o conforto a segurança no trabalho e a eficiência de cada pessoa em seu lugar correto para não desenvolver síndromes ou doenças do trabalho”. E10</i></p> <p><i>“Tentava ao máximo participar para agregar conhecimento”. E11</i></p> <p><i>“Acredito que sempre temos o que melhorar, assim posso dar mais de mim nas próximas oportunidades” E12</i></p> <p><i>“eu poderia ter aproveitado mais os conhecimentos do docente” E13</i></p> <p><i>“mesmo eu que eu tenha ido em todas as aulas, acredito que não mereço nota 5, pois deixei a desejar em algumas atividades”. E14</i></p>
---

Fonte: O autor.

Nota: Elaborado a partir das respostas dos discentes.

Ao analisar as respostas de cada estudante percebe-se o empenho que cada um depositou para dar o seu melhor na disciplina. É salutar ressaltar que o docente atuou como mediador em todo o processo formativo, dessa forma por meio dos feedbacks o docente sempre visou o melhoramento dos discentes. Mas, essa dinâmica de entender a percepção dos próprios discentes foi de suma importância para validar as observações participantes.

### **3º Categoria: Procedimentos Metodológicos e Avaliação da aprendizagem**

De acordo com Elias (2003), o professor deve atuar na esfera afetiva do jovem, pois quando isso acontece o estudante desenvolve menos propensão de usar drogas, consumir álcool, ou cair no crime. Com esse entendimento infere-se, por meio das observações do pesquisador, que o docente exerceu um papel de mediador, permitindo que os sentimentos de seus discentes fossem considerados no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante esclarecer que o docente proporcionou que a construção do conhecimento foram realizadas pelos próprios discentes. Além disso, observou-se que o docente permitiu uma aprendizagem

significativa e contextualizada na vida de cada um, considerada de fundamental importância por Schlünzen *et al* (2020). Para fomentar o diálogo sobre a atuação do docente é importante ressaltar que a intencionalidade inclui não apenas objetivos claros e bem estabelecidos de ensino, mas principalmente as ações concretas que o professor deve planejar e executar, para que esses objetivos sejam compreendidos pelos estudantes, gerando assim a reciprocidade, ou seja, o engajamento do discentes no processo, e por consequência, o sentimento de pertença. (Abed, 2014)

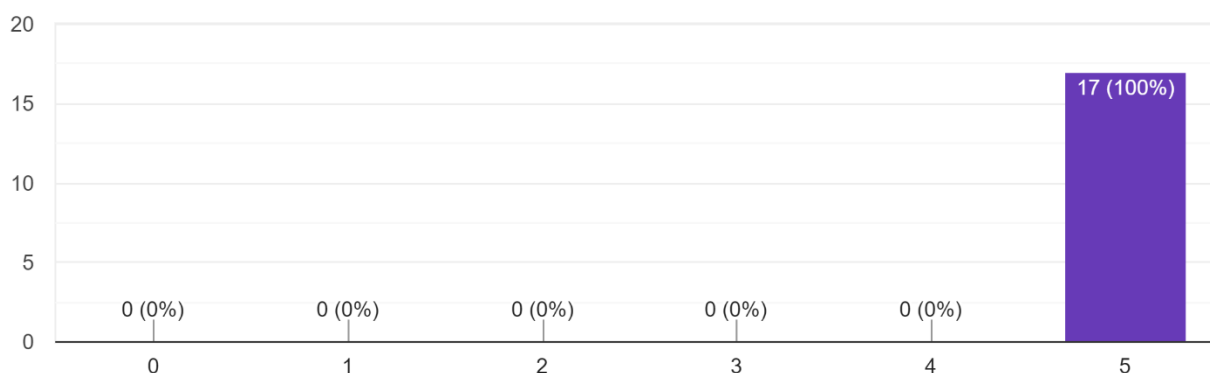
O docente acompanhou todo o processo formativo, tendo em vista que cada um atuou como alguém capaz de aprender, aumentando a chance do discente motivar-se e investir seus esforços para entrar e permanecer na situação de aprendizagem, compreendendo que o aprendizado traria melhoria para o seu contexto profissional e para a vida. Desse modo, é fundamental que o docente mediador prepare as suas aulas e avaliações com conteúdos, linguagens e atividades condizentes com o interesse, idade e capacidades dos discentes, para que eles possam experimentar situações de sucesso, aumentando assim a sua autoestima e disposição para enfrentar e vencer os desafios envolvidos nas situações de aprendizagem.

A fim de validar as observações participantes, nesta categoria, será mostrado no gráfico 3 as percepções dos discentes sobre a atuação do docente.

Gráfico 3 - Respostas dos discentes em relação a atuação do docente

2. Em relação A ATUAÇÃO DO DOCENTE, aponte o seu grau de satisfação de 0 a 5, indicando em ordem crescente de nada satisfeito e totalmente satisfeito.

17 respostas



Fonte: O autor.

Nota: Elaborado com base no google forms.

Com base no gráfico 3, houve uma unanimidade entre os discentes cuja percepção foi que a atuação do docente foi 100% aprovada pelos discentes. Pois, todos sem exceção atribuíram a nota máxima - 5 (totalmente satisfeito). Para um melhor entendimento, a seguir são apresentados dados mais aprofundados sobre a percepção dos discentes. Para tanto, no quadro 8 são apresentadas as respostas que refletiram melhor a nota atribuída para o docente.

Quadro 8 - Percepção dos discentes acerca da atuação do docente

*“Ele explicou muito bem maravilhoso atenção dele com os alunos”. E1*

*“O docente foi sempre claro e objetivo em suas colocações” E3*

*“Uma boa explicação sendo simples e objetiva”. E4*

*“Foi demais, adorei a forma simples e leve que foi conduzida no ensino remoto, tendo em vista carga emocional que estamos passando” E5*

*“A disciplina foi conduzida por meio de debates juntamente com o professor”. E6*

*“o professor foi sempre carinhoso com a gente, sempre se preocupou e se mostrou próximo” E7*

*“como disse na questão 1, a disciplina foi muito importante pra mim e tudo isso foi possível por causa do professor”. E8*

*“o docente sempre se mostrou muito próximo dos alunos, de vez em quando parece que a aula virava uma terapia kkk” E10*

*“o professor foi sem dúvidas um diferencial nesse período de pandemia. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter sido aluna dele.” E11*

*“o professor me ajudou muito e foi atencioso” E12*

*“pra mim a disciplina foi muito bem conduzida” E15*

*“O docente estimulou o debate sobre os assuntos ao longo do semestre, isso foi importante pra que aprendêssemos de uma forma mais prática” E17*

Fonte: O autor.

Nota: Elaborado a partir das respostas dos discentes.

É possível perceber pela fala do E17 *“O docente estimulou o debate sobre os assuntos ao longo do semestre, isso foi importante pra que aprendêssemos de uma forma mais prática”*, a o estímulo positivo dos discentes ao terem sido construtores do próprio conhecimento. Além disso a fala do E11 *“o professor foi sem dúvidas um diferencial nesse período de pandemia. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter sido aluna dele”*, evidencia o quanto o docente foi importante para a motivação em tempos de pandemia. De acordo com o E7, *“o professor sempre se mostrou próximo”*, essa relação de proximidade traz benefícios ao processo formativo tirando do docente apenas a visão de um transmissor de informações. (Abed, 2016).

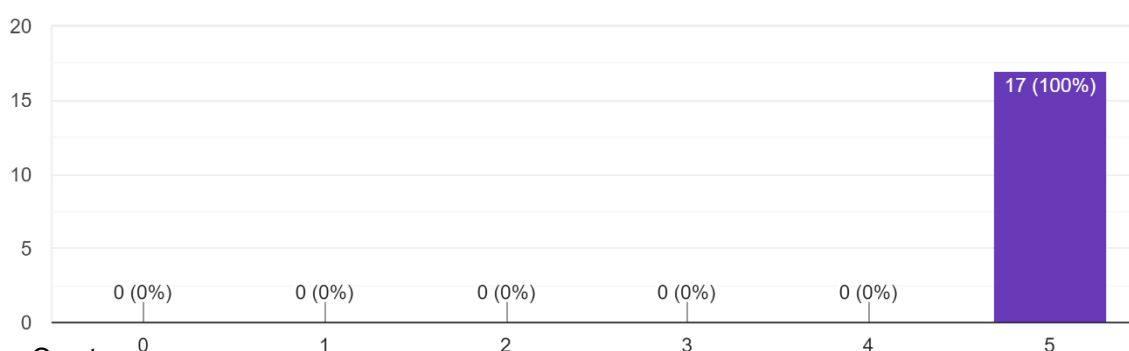
Além da atuação do docente é de suma importância analisar o modelo de avaliação proposto. De acordo com as observações do pesquisador infere-se que no dia da autoavaliação socializada houve um aprendizado significativo. Neste momento, observou-se um clima bem descontraído e pode-se dizer que foi a ação mais importante do processo de ensino e aprendizado. Nesse momento, o docente conduziu para que os discentes expusessem suas angústias, seus medos e conseguiriam opinar na fala dos colegas. Destaca-se, que esse movimento foi de extrema importante numa perspectiva socioemocional, tendo em vista que foi possível perceber, de forma geral, um clima de cooperação mútua entre os discentes.

Em relação à avaliação o pesquisador relata que os discentes pareciam super animados, mesmo um pouco tímidos, mas foi notável que estavam gostando do modelo proposto. Goleman (1995) afirma que o QI representa apenas 20% das aptidões para uma pessoa obter sucesso na vida, enquanto o quociente emocional detém os 80% restantes. Esse entendimento de Goleman (1995) enriquece a discussão, pois para que um processo formativo numa perspectiva socioemocional seja eficaz é de suma importância que o docente saiba como avaliar seus discentes, tendo em vista que métodos tradicionais de avaliação não consideram o emocional dos discentes. O pesquisador pediu que os estudantes registrassem o seu grau de satisfação com o método de avaliação proposto a fim de poder validar as observações do pesquisador. Nesse sentido obteve-se o seguinte resultado apresentado no gráfico 4.

Gráfico 4 - Grau de satisfação dos discentes em relação ao método de avaliação

6. Em relação ao método de avaliação adotado pelo docente, aponte numa escala de 0 a 5 seu grau de satisfação em ordem crescente.

17 respostas



Fonte: O autor.

Nota: Elaborado com base no google forms.

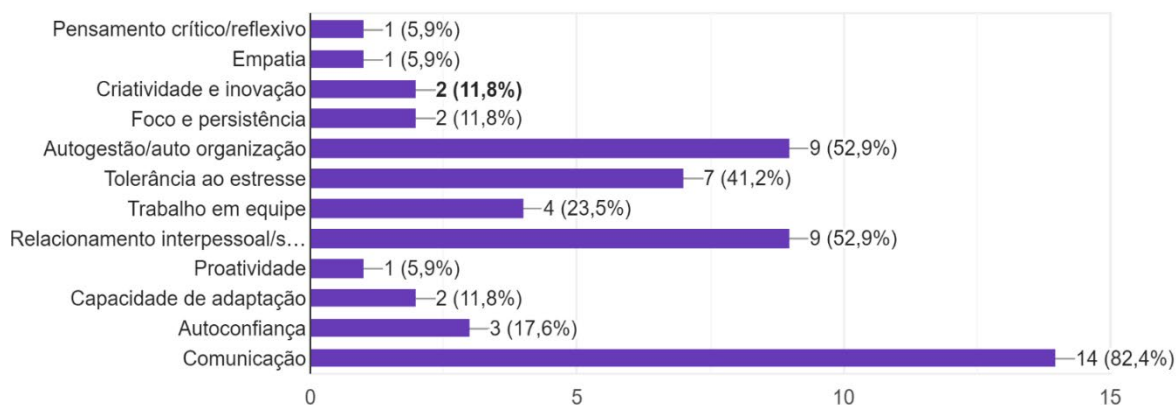
Por fim, constata-se que 100% dos discentes gostaram da avaliação ter sido por meio de uma autoavaliação socializada. Os principais relatos extraídos das respostas dadas pelos discente, foi possível perceber a satisfação deles, tendo em vista que não se sentem atraídos por estilos tradicionais de avaliação que os levam apenas a serem medidos por um número quantitativo. O pesquisador conseguiu extrair da socialização da autoavaliação competências apontadas pelos discentes, porém para que pudesse apresentar dados fiéis à realidade após o encontro, o pesquisador solicitou que os estudantes respondessem a uma breve pergunta por meio do google forms.

### **Comparativo entre as competências socioemocionais elencadas pelos discentes, articulando com a Teoria dos Cinco Fatores**

É válido ressaltar que não foi o foco da presente pesquisa a mensuração das competências, por meio de escalas e instrumentos de mensuração específicos do Big Five. A pesquisa teve como proposta uma análise qualitativa de como criar um processo formativo para o desenvolvimento mais integral dos estudantes, desse modo as questões respondidas pelos discentes foram elaboradas pelo próprio pesquisador, tendo como base fundante as competências socioemocionais do IAS, articulando-as e correlacionando-as com as cinco dimensões da personalidade.

O pesquisador disponibilizou uma atividade aos discentes para conhecer a opinião deles acerca das competências socioemocionais no período de aulas remotas. Para tanto, o pesquisador realizou a atividade pelo google formulários com o seguinte questionamento: *“em sua opinião, qual das competências abaixo você diria que mais está sendo difícil de se desenvolver no período de aulas remotas?”*. Os resultados obtidos junto aos discentes referentes a questão apresentada, podem ser observadas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Respostas dos discentes acerca do mapeamento inicial referente às competências socioemocionais.



Fonte: O autor.

Nota: Elaborado com base no google forms.

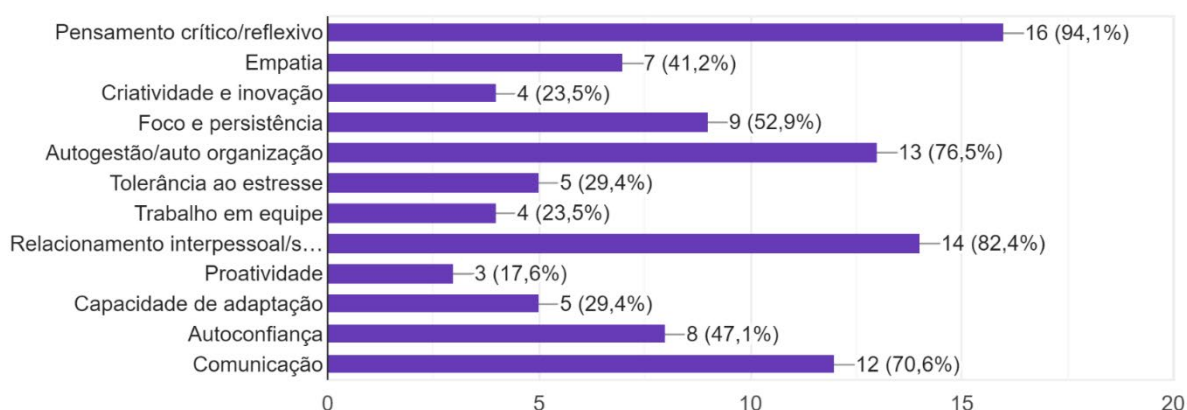
Esse mapeamento inicial sobre as habilidades socioemocionais foi importante para que o pesquisador juntamente com o DPP pudessem entender quais eram as competências que mais estavam sendo prejudicadas. Por meio das análises sobre as respostas foi possível constatar que 14 (82,4%) discentes apontaram que a competência **comunicação** esteve sendo uma das mais prejudicadas no contexto da educação remota. Além disso, é possível notar que houve um empate entre **relacionamento interpessoal** e **autogestão ou auto-organização**, ambos com 9 (52,9%). Esses dados indicam que para os discentes está sendo um desafio o desenvolvimento dessas competências numa perspectiva de ensino remoto; isso possivelmente se deve ao fato de que os docentes estão transpondo para o remoto as estratégias que utilizavam no presencial. Em acréscimo, estudos recentes inferem que as estratégias utilizadas num contexto presencial não podem ser transpostas para o ensino remoto. Além dessas três competências elencadas pelos estudantes como as mais críticas, no desenvolvimento durante o período da pandemia do COVID-19, pode-se notar também que 7 (41,2%) discentes indicaram que a competência **tolerância ao estresse** também foi afetada pelas estratégias utilizadas pelos docentes até o momento. Diante desse cenário foi importante esse mapeamento pelo pesquisador para que as atividades pudessem ser repensadas caso necessárias no decorrer do semestre. Além disso, foi possível detectar quatro competências que foram prejudicadas até o momento ou que os estudantes sentiram falta em seu desenvolvimento. Desse modo, o pesquisador sugeriu ao docente que além do

**pensamento crítico-reflexivo** pudessem também dar ênfase nessas quatro competências apontadas pelos discentes.

A fim de enriquecer essa discussão é salutar relacionar as competências socioemocionais com a teoria do Big Five. Para tanto a competência **autogestão** está intimamente ligada a um dos constructos da referida teoria chamado **conscienciosidade**, que significa ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciente é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos. De acordo com esse entendimento, Santos e Primi (2014) preconizam, por meio de um estudo realizado em parceria com a secretaria de educação do Rio de Janeiro, onde averiguou que o desempenho de estudantes do ensino médio melhorou por meio do desenvolvimento da **conscienciosidade**. Em acréscimo, Costa (2017) constatou, em sua dissertação de mestrado, que por meio da utilização do cinema foi possível o desenvolvimento da **conscienciosidade**. Para complementar, estudantes mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática do que os colegas que apresentam essas competências menos desenvolvidas. Em português, os efeitos são semelhantes, e estudantes mais abertos e protagonistas têm seu aprendizado impulsionado em um terço. (Porvir, 2014). Com base nos dados apresentados por esses dois autores, infere-se que a **conscienciosidade** exerce papel importante na formação socioemocional e ambos preconizam que ela favorece um melhor desempenho escolar.

Por meio do mapeamento inicial foi possível entender quais competências os estudantes sentiam que mais estava sendo afetadas. Portando, contrapondo com o Gráfico 6, pode-se validar a melhoria das competências trabalhadas no processo formativo. Para tanto, a pergunta foi: *“diante de todos os nossos encontros ao longo desse semestre, indique uma ou mais competências socioemocionais que você sentiu que mais desenvolveram ao longo da disciplina”*. A resposta pode ser observada no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Respostas dos discentes sobre as competências socioemocionais



Fonte: O autor.

Nota: Elaborado com base no google forms.

Ao analisar as respostas dos discentes infere-se que eles sentiram que a competência que melhor desenvolveram por meio do processo formativo foi o **pensando crítico-reflexivo**, com 16 respostas (94,1%). O sentimento é que este dado é validado a partir do trabalho colaborativo existente entre pesquisador e o docente da disciplina, que semanalmente refletiam sobre a intencionalidade de cada ação, pois o principal objetivo relacionado a mediação pedagógica, era de permitir a partir dos debates, possibilitasse a construção do conhecimento para o desenvolvimento do **pensamento crítico-reflexivo**. Para tanto, é salutar inferir que o objetivo principal da presente pesquisa foi o desenvolvimento de um processo formativo para o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo que tanto o cognitivo quanto o emocional fossem trabalhados lado a lado, sem dicotimizá-los.

Por meio das análises das respostas, é possível notar ainda que, a competência **relacionamento interpessoal** obteve 14 respostas, atingindo um índice de 82,4% e **autogestão/auto organização**, com 13 respostas (76,5%). Ao averiguar, com profundidade, esses dados, infere-se que os discentes ouviram durante todo o semestre tanto o docente como o pesquisador priorizando essas duas competências, esse apresenta como principal potencializador do resultado. Diante do exposto, a real intenção do pesquisador era justamente refletir junto aos discentes que a intencionalidade das práticas pedagógicas se materializaria no processo formativo, a fim de que os discentes desenvolvessem juntamente com o pensamento crítico-reflexivo competências exclusivamente socioemocionais.

Ao contrapor o gráfico 6 com o gráfico 5, é possível perceber um avanço na formação socioemocional dos 17 estudantes do ensino superior que participaram do

presente estudo. No início do semestre os discentes relataram que algumas competências socioemocionais não estavam sendo desenvolvidas, sendo que além das 3 competências supracitadas (**pensamento crítico-reflexivo, autogestão/auto organização e relacionamento interpessoal**), eles também haviam elencado que a **comunicação** estaria sendo prejudicada num contexto de ensino remoto. É válido dizer que a falta dessas competências já se materializava no ensino presencial, porém no ensino remoto foi realçada mais ainda. Neste sentido, ao voltar os olhos para o gráfico 6, constata-se que a competência **comunicação** teve 12 respostas (70,6%). Pode-se inferir que os debates fomentaram a **comunicação** entre os discentes, porém como a intencionalidade que o pesquisador deixou clara foi a **autogestão/auto organização** e o relacionamento, constata-se que os discentes levaram isso em consideração na hora de responder a referida questão. Pensando nisso, o Big Five proporciona uma descrição do indivíduo nas características que diferenciam uma criança/jovem de seus pares e cria, então, a possibilidade de alinhar o ambiente de aprendizagem de acordo com a individualidade, proporcionando por isso um ensino melhor. Por exemplo, considerando dois alunos com diferenças no cruzamento entre Abertura e Conscienciosidade: Manuela é menos criativa, mas metódica e comprometida, enquanto Luis gosta de criar e experimentar coisas, mas tem dificuldade de se manter um planejamento. Ambos irão aprender de formas muito diferentes e os professores deverão oferecer um suporte diferente a cada um: o professor de Manuela terá que usar tempo extra para elaborar uma tarefa pré-estruturada de aprendizagem para ela, enquanto Luis vai preferir uma atividade mais aberta, mas que exigirá de seu professor um acompanhamento mais intenso sobre seu progresso (Primi *et al.*, 2019).

Complementando os escritos de Primi *et al.*, (2019), as competências propostas pelo IAS são apresentadas como vetores para direcionar as inovações curriculares, sobretudo ao focalizarem aspectos cognitivos e socioemocionais. Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade e autocontrole se tornam questões a serem priorizadas nas proposições curriculares, ao mesmo tempo que objetos de avaliação em larga escala. (IAS, 2014). Além disso, O Big Five potencializa o encontro das habilidades técnicas com as características da personalidade, propondo um ajuste equilibrado. Todo trabalho deve ser executado com qualidade, mas, se tratando de uma empresa, a comunicação e o relacionamento são complementares.

Por fim, é importante destacar novamente que a competência **autogestão/auto organização** e **relacionamento interpessoal** pertencem ao constructo **conscienciosidade** do Big Five. Nesse sentido, os resultados deste estudo vêm ao encontro com Santos e Primi (2014), que chegaram à conclusão que o autogerenciamento traz benefícios para o aprendizado de jovens do ensino médio. Contraponto com os resultados desta pesquisa, pode-se inferir que por meio das interações e debates mediados pelo docente os discentes de nível superior podem desenvolver certas competências, que no caso desta pesquisa a competência mais enaltecida foi relacionada ao constructo **conscienciosidade**. Em adição a este entendimento, Gonçalves (2019), ainda complementa que as CSE'S incluem a capacidade de cada um lidar com suas próprias emoções, desenvolver autoconhecimento, se relacionar com o outro, de ser capaz de colaborar, mediar conflitos e solucionar problemas. Elas são utilizadas no nosso dia-a-dia de forma sistemática e integram todo o processo de formação de uma pessoa como um ser integral: indivíduo, profissional e cidadão.

Em consonância com os autores Primi e Santos (2014), é notável a importância que seus escritos deixaram para a formação integral, e o quanto as CSE'S são importantes para o processo formativo, a fim de formar estudantes preparados com pensamento crítico e reflexivo, além disso, evidenciam que a formação socioemocional não pode ser dicotomizada em detrimento a “formação dita tradicional”, ou disciplinar. Ambos pesquisadores preconizam que as CSE'S são tão importantes quanto as competências cognitivas, nesse sentido trabalhar habilidades não cognitivas significa acima de tudo formar estudantes de maneira integral, não para minimizar custos do estado, mas sim para humanizar o processo formativo, olhando para as diferenças de cada indivíduo, pois em última instância cada estudante está apto a desenvolver habilidades e competências diferentes uns dos outros.

Por fim, os resultados extraídos da observação participante do pesquisador ao longo do semestre, os diálogos entre docente participante e percepção dos discentes podem servir como princípios norteadores para a formação socioemocional destinada para o contexto de ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA O ESTUDO

Diante das análises é possível constatar que o presente estudo atingiu o objetivo principal de *“Averiguar se a construção de um processo formativo integral no ensino superior conseguiu melhorar no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, com base na Teoria dos Cinco Fatores da Personalidade”*. Nesse sentido é possível realizar um processo formativo socioemocional no ensino superior, porém para que seja realmente eficaz é necessário que os docentes atuem como um mediador pedagógico do processo formativo promovendo interação entre ele e discentes, os próprios discentes e priorizem ações pedagógicas que extrapolem o cognitivismo.

O presente estudo aponta diretrizes para que os docentes universitários ressignifiquem as atitudes em sala de aula, a fim de que desenvolvam nos discentes o pensamento crítico/reflexivo, bem como a conscienciosidade (autogestão).

O presente estudo leva a compreensão que a utilização do debate e rodas de conversas como estratégia para desenvolver competências socioemocionais nos discentes se mostra satisfatório, uma vez que as aulas devem ser conduzidas, permitindo que o docente observe e visualize as diferenças de cada discente em sala de aula. Desse modo o processo formativo aplicado junto aos discentes contribuirá para o desenvolvimento das competências socioemocionais. Em outras palavras, pode-se inferir que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve estar diretamente relacionado com as estratégias aplicadas, pelo docente, em sala de aula. Para tanto, é de suma importância que a intencionalidade do docente deve ficar clara para os discentes. Esta intencionalidade refere-se desde os materiais usados, estratégias pedagógicas, até a avaliação, para que os discentes consigam compreender os objetivos do docente e sintam-se protagonistas e parceiros do processo de ensino e aprendizagem.

Por meio dos resultados analisados no presente estudo, leva à identificação de que a formação socioemocional pode permitir aos estudantes o controle de suas próprias emoções, tendo em vista que a mediação deve desenvolver certas competências socioemocionais nos discentes que os levam a tal controle. Para tanto, as análises do presente estudo indicam que a formação socioemocional pode contribuir para o pensamento-reflexivo dos estudantes, uma vez que eles estarão mais motivados para construir conhecimento.

Por fim é necessário que outros pesquisadores deem continuidade na pesquisa sobre a formação socioemocional no ensino superior para que as mudanças sejam contínuas e eficazes, de modo que auxiliem gestores, professores e principalmente políticas educacionais a promover a educação socioemocional no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

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

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **CASEL Guide 2015**. Effective Social and Emotional Learning Programs Middle and High School Edition. Illinois, 2015.

COSTA, D. A. S. **Cinema como recurso tecnológico para o ensino de competências socioemocionais**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

ELIAS, M. J. **Academic and social-emotional learning**. Belgium: International Academy of Education (IAE), 2003.

Gil, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. 65 ed. Rio de Janeiro: Objetiva. 1995.

GONÇALVES, Gicilvone. Passos. **Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso da EEFM João Mattos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) - Fortaleza-CE. 2019

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Instituto Ayrton Senna lança rede de cooperação no campo das competências socioemocionais**. 2014. Disponível em: [https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/conteudos/Instituto\\_Ayrton\\_Senna\\_lana\\_rede\\_de\\_cooperacao\\_no\\_campo\\_das\\_competncias.html](https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/conteudos/Instituto_Ayrton_Senna_lana_rede_de_cooperacao_no_campo_das_competncias.html). Acesso em: 23 mar. 2020.

JOHN, O.; SRIVASTAVA, S. The Big Five Trait Taxonomy: history, measurement and theoretical perspectives. *In*: PERVIN, L.; JOHN, O. P. **Handbook of personality: theory and research**. 2 ed. New York: Guilford, 2010.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MARTOS, L. B. **Processos formativos para competências socioemocionais no ensino superior: uma revisão de escopo**. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2021. Manuscrito não publicado.

MINAYO, M. C. S. Introdução. *In*: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

PORVIR. **Especial Socioemocionais**. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PRIMI, R.; FRUYT, F.; SANTOS, D.; ANTONOPLIS, S.; JOHN, O. P. True or False? Keying Direction and Acquiescence Influence the Validity of Socio-Emotional Skills Items in Predicting High School Achievement. **International Journal of Testing**, [S.l.], v. 20, p. 97-121, 2019. DOI: 10.1080/15305058.2019.1673398.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão**. Curitiba: Appris, 2020.

## REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

HECKMAN, J. J. The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. **American Educator**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 31-35, 2011.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S., LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. Curitiba: Appris, 2020.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - ROTEIRO PRÉVIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **Primeiro momento antes do início da atividade de campo**

1. Em sua opinião, o que são as competências socioemocionais?
2. Elenque as que conhece e descreva-as?
3. Você conhece alguma legislação que preconiza e estabelece princípios norteadores para a inserção das competências socioemocionais no processo formativo? Se sim, qual?
4. Para você quais são os órgãos ou instituições que disponibilizam materiais sobre as Competências Socioemocionais? Se sim, quais?
5. Com base nas perguntas anteriores, como você acha que as Competências Socioemocionais podem influenciar e melhorar o processo formativo?
6. Você realiza ou já realizou alguma ação socioemocional na sala de aula a fim de desenvolver além do cognitivo do estudante? Se sim, quais?

No decorrer das atividades realizadas no trabalho de campo, nas reuniões de planejamento e no desenvolvimento das atividades em sala de aula, haverá a observação dos pontos apontados nos roteiros a seguir, bem como reflexões junto ao docente da disciplina para rever as atividades, realizando a revisão, análise e melhoramento. Assim, o diálogo com o docente será realizado constantemente.

## **APÊNDICE B - ROTEIRO PRÉVIO DE REFLEXÃO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

### **ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS E QUESTIONADOS NA E SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

#### **1. Relação professor e estudante.**

Como ocorrem e poderiam ser melhoradas as relações interpessoais entre professor e estudantes?

Os objetivos de aprendizagem de curto e longo prazo dos conteúdos em questão estão claros para a turma?

Há atividades que estimulam a relação interpessoal?

Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos discentes?

As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

#### **2. Relação entre os discentes.**

Existe clima de cooperação entre eles?

Existe trabalho em grupo?

Os trabalhos em grupo são facilmente desenvolvidos? Justifique.

Como foram as relações interpessoais entre os discentes?

Nas atividades em dupla ou em grupo, há uma troca produtiva entre os estudantes?

#### **3. Procedimentos metodológicos.**

A mediação desenvolvida pelo professor permite uma aprendizagem significativa?

A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?

As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?

As atividades estimulam a relação interpessoal entre os estudantes?

#### **4. Avaliação da aprendizagem.**

Como é a avaliação do professor? Avalia constantemente?

A atividade permitiu o desenvolvimento socioemocional dos estudantes? Qual? Como? Porque? Quando?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DOS DISCENTE SOBRE A DISCIPLINA, ATUAÇÃO DO DOCENTE E AUTOAVALIAÇÃO**

Queridos discentes, este formulário tem o objetivo de realizar uma avaliação da disciplina “Sociedade, Tecnologia e Inovação”, do curso de gestão empresarial.

Esta avaliação visa analisar a atuação docente e a melhoria para outras ações. Vale destacar seu nome e sua identificação serão mantidas em sigilo.

Para tanto, solicitamos que as perguntas sejam respondidas.

1. Em relação A DISCIPLINA, aponte o seu grau de satisfação de 0 a 5, indicando em ordem crescente de nada satisfeito e totalmente satisfeito. Exemplo: 0 para nada satisfeito e 5 para totalmente satisfeito.

1.1. Diante da nota atribuída na pergunta 1, relate sobre como a disciplina contribuiu para o seu crescimento profissional e pessoal, justificando a sua resposta:

1.2. Diante da nota atribuída na pergunta 1, relate sobre como a disciplina poderia ser melhorada:

2. Em relação A ATUAÇÃO DO DOCENTE, aponte o seu grau de satisfação de 0 a 5, indicando em ordem crescente de nada satisfeito e totalmente satisfeito.

2.1. Diante da nota atribuída na pergunta 2, relate sobre como foi a condução da disciplina pelo docente:

2.2. Diante da nota atribuída na pergunta 2, relate sobre como a atuação do docente poderia ser melhorada:

3. Em relação A SUA PARTICIPAÇÃO, aponte o seu grau de satisfação, indicando em ordem crescente de nada satisfeito e totalmente satisfeito.

3.1. Diante da nota atribuída na pergunta 3, relate sobre como ocorreu a sua participação na disciplina:

3.2. Diante da nota atribuída na pergunta 3, relate em como a sua participação poderia ser melhor:

1. Indique quais foram os pontos positivos e que precisam ser melhorados: