



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

CÉLIA DOS SANTOS SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL
E MORAL**



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

CÉLIA DOS SANTOS SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL
E MORAL**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

378.01 Silva, Célia dos Santos.
S586c Competências socioemocionais no ensino superior:
contribuição para o desenvolvimento da autonomia
intelectual e moral. / Célia dos Santos Silva. – Presidente
Prudente, 2026.
211 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do
Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,
2026.

Bibliografia.
Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias.

1. Competências socioemocionais. 2. Autonomia
intelectual. 3. Educação moral. 4. Ensino superior. I.
Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR:
CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
INTELLECTUAL E MORAL”**

AUTOR/A: CÉLIA DOS SANTOS SILVA

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de DOUTOR/A em
EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Carmen Lúcia Dias (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos – Unoeste/Universidade do Oeste
Paulista

Daniela Ferreira dos Santos – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Luiz Carlos Victorino de Souza Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora

Rodrigo Rodrigues de Souza – Universidade de Brasília

Local e data da realização: Presidente Prudente, 26 de fevereiro de 2026.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 26/02/2026 15:04
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 5
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6441554)

Signatários do documento

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 26/02/2026 15:04
Assinado em 26/02/2026 16:35
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.32.97
ID da assinatura: 6370479

CARMEN LUCIA DIAS (FUNCIONÁRIO)

carmenlucia@unoeste.br
Recebido em 26/02/2026 15:04
Assinado em 26/02/2026 15:12
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.32.97
ID da assinatura: 6370478

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS (FUNCIONÁRIO)

daniela.santos@unoeste.edu.br
Recebido em 26/02/2026 15:04
Assinado em 03/03/2026 17:42
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:3c74:3f0:75a4:6c78:2611:662b:da2
ID da assinatura: 6370480

RODRIGO RODRIGUES DE SOUZA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

rodrigo_rodrigues96@yahoo.com.br
Recebido em 26/02/2026 15:04
Assinado em 26/02/2026 15:16
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:1b2:10c2:7b92:3ca9:26b4:82e3:9a9e
ID da assinatura: 6370482

LUIZ CARLOS VICTORINO DE SOUZA JUNIOR (SIGNATÁRIO EXTERNO)

luiz.victorino1@gmail.com
Recebido em 26/02/2026 15:04
Assinado em 03/03/2026 14:48
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:14c:fc94:8039:4532:3a98:af7a:a5db
ID da assinatura: 6370481

DEDICATÓRIA

À minha filha Mariana,
que partiu antes do tempo, mas habita o lugar mais alto da minha saudade e o mais profundo do
meu coração.

Dedico este trabalho à tua presença silenciosa e infinita, que me acompanha em cada milésimo de
segundo, no sopro da minha respiração e na força que me sustenta quando o mundo parece
pesado demais.

Você vive em mim, não apenas na memória, mas na essência que me move, me inspira e me
mantém de pé.

Cada página desta tese carrega um pouco da saudade que dói, do amor que transborda e da luz
que você deixou em minha vida.

Se hoje chego até aqui, é porque aprendi com você que o amor não termina, não se apaga e não
conhece distância.

Ele se transforma em coragem.

Que este trabalho seja também um sussurro ao céu, dizendo que você continua sendo meu rumo,
meu motivo e minha força.



AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão imprescindível. Agradeço, primeiramente, a Ele, que iluminou meu caminho, sustentou minha fé e renovou minhas forças nos momentos em que a jornada se tornou mais longa e desafiadora. Foi Sua presença constante que me guiou com esperança, serenidade e coragem, permitindo que eu prosseguisse mesmo quando as incertezas pareciam maiores que os passos. Agradeço a Ele pelo início, pelo percurso e pela conquista desta etapa tão significativa da minha vida.

Ao meu esposo Sérgio e ao meu filho Juninho, deixo um agradecimento especial, carregado de amor e reconhecimento. Vocês foram meu porto seguro em todos os sentidos. Obrigada pela paciência diante das ausências, pela compreensão nos dias exaustivos e pelo apoio silencioso, mas sempre presente, que me fortaleceu ao longo de toda esta jornada. Cada gesto de carinho, cada palavra de incentivo e até mesmo cada silêncio acolhedor sustentaram minha caminhada quando o cansaço se fez maior. A vocês, um muito obrigada, pois foi no amor da nossa família que encontrei força, sentido e motivação para seguir e concluir esta etapa tão significativa da minha vida.

À minha orientadora e amiga, Prof^ª. Dra. Carmen Lúcia Dias, expresso minha mais profunda gratidão pela confiança, pela escuta sensível e pelo rigor que sempre conduziu nossas interlocuções. Sua capacidade de orientar com firmeza e acolhimento, aliada à generosidade intelectual com que compartilha seus saberes, foi decisiva para que esta tese ganhasse forma, coerência e profundidade. Agradeço por cada diálogo, por cada pergunta que abriu caminhos e por cada gesto de incentivo que me sustentou nos momentos mais desafiadores. Sua presença orientadora ultrapassou a dimensão acadêmica, tornando-se também um exemplo ético e humano que levarei para toda a minha trajetória profissional.

Agradeço, de modo muito especial, aos membros desta banca examinadora, Prof^ª. Dra. Daniela Ferreira dos Santos, Prof^ª. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Prof. Dr. Luiz Carlos Victorino de Souza Junior e Prof. Dr. Rodrigo Rodrigues de Souza. Sou profundamente grata pela leitura cuidadosa, pelas contribuições rigorosas e pela disponibilidade em dialogar com minha pesquisa de forma tão generosa. Cada observação, questionamento e sugestão ampliou a profundidade analítica desta tese e contribuiu significativamente para o seu aprimoramento. Registro um agradecimento especial ao Prof. Dr. Rodrigo Rodrigues de Souza, cuja colaboração foi essencial na etapa de tabulação dos dados, oferecendo suporte técnico e intelectual que qualificou ainda mais os resultados apresentados. Receber o cuidado e o rigor

acadêmico de cada um de vocês é um privilégio que enriquece não apenas este trabalho, mas também minha formação como pesquisadora.

Agradeço, de modo especial, aos professores suplentes da banca examinadora, externos, Prof. Dra. Andréia Costa Rabelo e Prof. Dra. Lígia Abreu Gomes Cruz, e internos, Prof. Dr. Felipe Viegas Rodrigues e Prof. Dr. Sidinei de Oliveira Sousa, pela disponibilidade, atenção e valiosa contribuição acadêmica. A disposição em colaborar com este trabalho reafirma o compromisso com a qualidade científica e com o fortalecimento da pesquisa na área da Educação.

Aos docentes e alunos que participaram voluntariamente da pesquisa, deixo meu reconhecimento especial. Obrigada por compartilharem suas perspectivas, por contribuírem generosamente e por permitirem que seus relatos fossem transformados em conhecimento científico.

Aos colegas do doutorado e amigos, em especial, Gilda e Lyana, agradeço pela presença constante ao longo dessa caminhada. As conversas, as trocas de experiências, as palavras de incentivo e até os silêncios compreensivos tornaram esta jornada mais humana, leve e significativa.

Agradeço também à instituição, à equipe administrativa, em especial a bibliotecária Renata Maria Morais de Sá, que apoiaram a realização desta pesquisa e asseguraram as condições necessárias para seu desenvolvimento, contribuindo para que cada etapa se concretizasse de forma organizada e responsável.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, cruzaram meu caminho e colaboraram, mesmo sem perceber, para que este trabalho se tornasse possível. Meu reconhecimento é dirigido a cada um que teve papel no cuidado, no incentivo e na construção desta trajetória.

“A verdadeira educação é aquela que reconhece, em cada pessoa, a potência de sentir, pensar e agir com autonomia. Quando desenvolvemos Competências Socioemocionais, ampliamos nossa capacidade de escolher caminhos, construir oportunidades e vencer pela dignidade que nos é própria, não por concessões, mas pelo florescimento de quem realmente somos”

Célia dos Santos Silva

RESUMO

Competências socioemocionais no ensino superior: contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa Formação e ação do profissional docente e práticas educativas. Teve como objetivo compreender e analisar de que modo as Competências Socioemocionais (CSEs) são concebidas e desenvolvidas no ensino superior, bem como refletir sobre suas possíveis contribuições para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Investigou-se de que forma as Instituições de Ensino Superior promovem, ou deixam de promover, as Competências Socioemocionais, bem como as condições e estratégias institucionais e pedagógicas oferecidas para favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral discente, partindo-se da compreensão de que a formação universitária deve ultrapassar a dimensão técnico-instrumental, incorporando aspectos cognitivos, afetivos, éticos e sociais como elementos constitutivos da formação integral. Adotou-se uma abordagem mista (quali-quantitativa), de caráter exploratório e descritivo. Participaram da pesquisa estudantes dos cursos das áreas de Ciências Agrárias/Biológicas, Arquitetura/Engenharias e Informática/Exatas, bem como docentes integrantes dos Núcleos Docentes Estruturantes. Os dados quantitativos foram obtidos por meio da aplicação da Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários e analisados com apoio do software SPSS (versão 24), utilizando estatística descritiva, teste t de Student e correlações de Pearson. Os dados qualitativos foram produzidos por questionários semiestruturados e grupo focal com docentes, sendo analisados à luz da Análise Textual Discursiva. Complementarmente, realizou-se análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais, além de revisão sistemática da literatura conduzida conforme o protocolo PRISMA 2020, com a finalidade de fundamentação teórica e analítica da pesquisa. Os resultados quantitativos indicaram níveis mais elevados nas competências relacionadas à Tomada de Decisão Responsável e ao Autogerenciamento Emocional, bem como maiores possibilidades de fortalecimento em fatores como Consciência Social e Perseverança, além de diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do

sexo feminino e masculino em alguns fatores da escala. As análises qualitativas evidenciaram que, embora as CSEs sejam reconhecidas nos documentos institucionais e nos discursos docentes como relevantes para a formação integral, sua promoção ocorre de forma predominantemente implícita, fragmentada e pouco sistematizada, com lacunas na formação docente e na intencionalidade pedagógica. Conclui-se que as Competências Socioemocionais se manifestam no ensino superior como um eixo formativo ainda em consolidação, contribuindo de modo relevante, porém não automático, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Os achados indicam que o fortalecimento das CSEs depende da articulação entre políticas institucionais, práticas pedagógicas intencionais e experiências formativas significativas, reafirmando o papel das Instituições de Ensino Superior na promoção de uma formação integral, ética e socialmente comprometida.

Palavras-chave: competências socioemocionais; autonomia intelectual; educação moral; ensino superior; formação integral.

ABSTRACT

Social-emotional competencies in higher education: contribution to the development of intellectual and moral autonomy

This research was developed within the Graduate Program in Education at the Universidade do Oeste Paulista (University of Western São Paulo), in the research line Teacher Education and Professional Practice and Educational Practices. The study aimed to understand and analyze how Social and Emotional Competencies (SECs) are conceptualized and developed in higher education and to what extent they contribute to the construction of students' intellectual and moral autonomy. The investigation examined how Higher Education Institutions promote, or fail to promote, Social and Emotional Competencies, as well as the institutional and pedagogical conditions and strategies offered to foster students' intellectual and moral autonomy. This study is grounded in the understanding that university education should go beyond a technical-instrumental dimension, incorporating cognitive, affective, ethical, and social aspects as constitutive elements of comprehensive education. A mixed-methods (qualitative–quantitative), exploratory, and descriptive approach was adopted. Participants included students from programs in the areas of Agricultural/Biological Sciences, Architecture/Engineering, and Computing/Exact Sciences, as well as faculty members who are part of the Course Coordination Committees (Núcleos Docentes Estruturantes). Quantitative data were collected through the application of the Social and Emotional Competencies Scale for University Students and analyzed using SPSS software (version 24), employing descriptive statistics, Student's t-test, and Pearson correlation analyses. Qualitative data were generated through semi-structured questionnaires and a focus group with faculty members and analyzed using Discursive Textual Analysis. Additionally, a documentary analysis of the Institutional Development Plan, Course Pedagogical Projects, and National Curriculum Guidelines was conducted, along with a systematic literature review following the PRISMA 2020 protocol, to provide theoretical and analytical support for the study. Quantitative results indicated higher levels in competencies related to Responsible Decision-Making and Emotional Self-Management, as well as greater potential for development in factors such as Social Awareness and Perseverance. Statistically significant differences were also found between female and

male students in some scale factors. Qualitative analyses revealed that although Social and Emotional Competencies are recognized in institutional documents and faculty discourse as relevant to comprehensive education, their promotion occurs in a predominantly implicit, fragmented, and poorly systematized manner, with gaps in teacher education and pedagogical intentionality. It is concluded that Social and Emotional Competencies manifest in higher education as a formative axis still under consolidation, contributing in a relevant but non-automatic way to the development of students' intellectual and moral autonomy. The findings indicate that strengthening SECs depends on the articulation of institutional policies, intentional pedagogical practices, and meaningful formative experiences, reaffirming the role of Higher Education Institutions in promoting comprehensive, ethical, and socially committed education.

Keywords: socio and emotional skills; intellectual autonomy; moral education; higher education; comprehensive education.

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da
BNC-Formação	Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CSE	Competência Socioemocional
CSEs	Competências Socioemocionais
DCN	Diretriz Curricular Nacional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DP	Desvio-padrão
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPCs	Projetos Pedagógicos de Curso
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
SEL	Social and Emotional Learning
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Distinções conceituais entre Competências Socioemocionais (CSEs) e termos correlatos.	39
Quadro 2 -	Referenciais teóricos das Competências Socioemocionais: convergências e especificidades.....	42
Quadro 3 -	Dimensões e componentes centrais das Competências Socioemocionais.	44
Quadro 4 -	Objetivos, fontes de dados e procedimentos de coleta de dados. ...	50
Quadro 5 -	Síntese quantitativa do processo de seleção dos estudos na revisão de escopo (2015–2024).	62
Quadro 6 -	Fontes de dados e função na triangulação interpretativa.....	67
Quadro 7 -	As sete grandes áreas de formação da IES e respectivos cursos. ...	69
Quadro 8 -	Grandes áreas e seus respectivos cursos.	71
Quadro 9 -	Fonte documental de pesquisa e lócus de coleta dos PPCs.	72
Quadro 10 -	Fonte documental de pesquisa e lócus de coleta dos DCNs.	73
Quadro 11 -	Categorias com o agrupamento dos seus respectivos fatores.....	75
Quadro 12 -	Competências Socioemocionais em Agronomia.....	88
Quadro 13 -	Competências Socioemocionais em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).	90
Quadro 14 -	Competências Socioemocionais em Medicina Veterinária.....	92
Quadro 15 -	Competências Socioemocionais em Zootecnia.	94
Quadro 16 -	Competências Socioemocionais em Arquitetura e Urbanismo.	98
Quadro 17 -	Síntese comparativa das CSEs na Área de Arquitetura e Engenharias.....	101
Quadro 18 -	Competências Socioemocionais na Área de Informática e Exatas.	107
Quadro 19 -	Competências Socioemocionais em Saúde e Bem-Estar (Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia).....	112
Quadro 20 -	Síntese comparativa das Competências Socioemocionais (CSEs) por área do conhecimento.	122
Quadro 21 -	Distribuição do universo docente, participação no questionário e participação no NDE por curso analisado.	139
Quadro 22 -	Categorias e Subcategorias Emergentes da ATD.	147

Quadro 23 -	Categorias e Subcategorias Emergentes da ATD – Grupo Focal com Docentes do NDE.....	161
-------------	--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição dos docentes participantes da pesquisa segundo o gênero.....	137
Gráfico 2 -	Distribuição da amostra de docentes segundo a faixa etária.	139
Gráfico 3 -	Participação dos docentes na construção do PPC.	142
Gráfico 4 -	Distribuição dos docentes segundo o tempo de atuação no Ensino Superior.....	144
Gráfico 5 -	Distribuição da formação acadêmica dos docentes da IES.	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Fluxograma PRISMA de seleção dos Estudos (2015 – 2024).	60
Figura 2 -	Ciclo Espiral da Análise Textual Discursiva (ATD).....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Resultado da busca na plataforma do Portal de Periódicos Capes e na base de dados BDTD e SciELO realizado em 2025.	54
Tabela 2 -	Resultado da plataforma do Portal de Periódicos da Capes e na base de dados BDTD e SciELO utilizando o operador booleano 'OR' e 'AND'	55
Tabela 3 -	Distribuição por idade dos participantes (N = 304).	124
Tabela 4 -	Distribuição por sexo dos participantes (N = 304).....	126
Tabela 5 -	Comparação das médias dos fatores das Competências Socioemocionais segundo o sexo (teste t de Student para amostras independentes).	127
Tabela 6 -	Distribuição dos participantes por área de formação (N=304)	128
Tabela 7 -	Distribuição dos participantes por termo (N = 304).	129
Tabela 8 -	Matriz de correlação de Pearson entre o semestre cursado e os fatores das Competências Socioemocionais	130
Tabela 9 -	Resumo estatístico descritivo das seis Competências Socioemocionais (CSEs).	133
Tabela 10 -	Comparação dos resultados médios das CSEs entre a amostra e a população geral.....	136

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	20
	SEÇÃO I	23
1	INTRODUÇÃO	23
	SEÇÃO II	30
2	REFERENCIAL TEÓRICO	30
2.1	Formação docente e o processo de ensino e de aprendizagem....	31
2.2	Desafios contemporâneos da educação.....	34
2.3	Competências Socioemocionais: origens, conceitos e distinções	37
2.4	Relações entre Competências Socioemocionais e Autonomia Intelectual e Moral no Ensino Superior	45
2.5	Autonomia intelectual e moral na formação universitária.....	46
	SEÇÃO III	49
3	MÉTODO	49
3.1	Desenho da pesquisa	49
3.2	Procedimentos de levantamento e análise do estado da arte	51
3.3	Estratégia metodológica e procedimentos de análise dos dados.....	65
3.4	Participantes e locais da pesquisa	68
3.5	Instrumentos para coleta de dados	74
3.6	Procedimentos de análise de dados	76
	SEÇÃO IV	80
4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	80
4.1	Análise Documental.....	80
4.1.1	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (PDI 2023–2027)	81
4.1.2	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC).....	83
4.1.2.1	Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Analisados.....	85
4.1.2.1.1	Área de ciências agrárias e biológicas	86
4.1.2.1.1.1	Curso de agronomia.....	86
4.1.2.1.1.2	Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).....	88
4.1.2.1.1.3	Curso de Medicina Veterinária	91
4.1.2.1.1.4	Curso de Zootecnia – Bacharelado.....	93
4.1.2.1.1.5	Fechamento da Área de Ciências Agrárias e Biológicas.....	96
4.1.2.1.2	Área de Arquitetura e Engenharias	96
4.1.2.1.2.1	Arquitetura e Urbanismo	97
4.1.2.1.2.2	Curso de Engenharia Civil – Bacharelado.....	99
4.1.2.1.2.3	Curso de Engenharia Química – Bacharelado	100
4.1.2.1.2.4	Síntese Comparativa da Área de Arquitetura e Engenharias.....	101
4.1.2.1.3	Área de Informática e Exatas	103
4.1.2.1.3.1	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	104
4.1.2.1.3.2	Ciência da Computação	105
4.1.2.1.3.3	Sistemas de Informação	106
4.1.2.1.3.4	Integração entre Diretrizes Curriculares Nacionais e PPCs na Área	

	de Informática e Exatas.....	106
4.1.2.1.4	Área de Saúde e Bem-Estar	108
4.1.2.1.4.1	Curso de Enfermagem – Bacharelado	109
4.1.2.1.4.2	Curso de Farmácia – Bacharelado.....	110
4.1.2.1.4.3	Curso de Fisioterapia – Bacharelado	111
4.1.2.1.4.4	Integração das Diretrizes Curriculares Nacionais aos PPCs da Área da Saúde e Bem-Estar	112
4.1.2.1.4.5	Fechamento da Área de Saúde e Bem-Estar.....	114
4.1.2.2	Síntese da Análise dos Cursos	115
4.1.2.3	Análise Comparativa das Competências Socioemocionais entre as Áreas do Conhecimento.....	116
4.1.2.3.1	Convergências Interáreas na Incorporação das Competências Socioemocionais.....	117
4.1.2.3.2	Singularidades e Ênfases por Área do Conhecimento	118
4.1.2.3.3	Racionalidades Formativas e Implicações Curriculares	119
4.2	Questionário Discente: Diagnóstico das Competências Socioemocionais.....	122
4.2.1	Análise por idade	124
4.2.2	Análise por Sexo	126
4.2.3	Análise por Área de formação.....	128
4.2.4	Análise por Termo/Semestre.....	129
4.2.5	Contextualização da Escala e das Normas de Referência.....	131
4.2.6	Resultados da Escala de Competências Socioemocionais	132
4.3	Questionário Docente: Análise das Percepções sobre as Competências Socioemocionais	137
4.4	Análise das Falas do Grupo Focal.....	160
4.5	Framework Integrador das Competências Socioemocionais e da Autonomia no Ensino Superior.....	168
	SEÇÃO V.....	170
5	CONCLUSÃO	170
	REFERÊNCIAS	174
	ANEXOS	192
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	193
	ANEXO B - PARECER FINAL SGP	194
	APÊNDICES	195
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ALUNO(A)	196
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSOR(A).....	200
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PROFESSOR(A)).....	204
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO (ALUNO(A)	207
	APÊNDICE E - QUESTÕES DISPARADORAS (PROFESSOR(A) NDE) - GRUPO FOCAL	211

APRESENTAÇÃO

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 123).

Esse princípio constitucional fundamenta o presente estudo, o qual parte da compreensão de que a formação acadêmica deve contemplar não apenas a preparação técnica, mas também a formação integral do sujeito, considerando suas dimensões pessoal, social e profissional. Tal concepção orienta a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e constitui elemento central para a delimitação do objeto desta tese.

A trajetória acadêmica teve início em 2002, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), em Presidente Prudente/SP, com o ingresso no curso de graduação em Enfermagem. Ainda durante a formação inicial, o interesse pela docência conduziu, a partir de 2005, à atuação como tutora junto aos cursos de Enfermagem, Farmácia e Medicina, na emergência do Hospital Universitário da instituição. Essa experiência possibilitou o primeiro contato sistemático com os desafios do processo formativo em contextos complexos de cuidado em saúde.

Paralelamente, realizou-se a Especialização em Emergência, também na UNOESTE, concomitantemente ao exercício da docência no Curso Técnico de Enfermagem da universidade. Na sequência, deu-se continuidade à formação acadêmica com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, inicialmente como aluna especial e, posteriormente, em 2009, como aluna regular, culminando na defesa da dissertação intitulada “As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro” (Silva, 2011). Esse percurso consolidou o interesse investigativo pelas dimensões relacionais do ensino, que ultrapassam os aspectos estritamente técnicos da formação profissional.

A experiência docente no ensino técnico estendeu-se até 2012, quando ocorreu o convite para assumir a coordenação pedagógica dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da UNOESTE, função exercida até o presente momento. Nos anos subsequentes, essa atuação ampliou-se para a coordenação administrativa e financeira, com o exercício do cargo de Coordenadora Geral *Lato Sensu*, o que

possibilitou uma visão ampliada dos processos institucionais, pedagógicos e formativos no ensino superior.

A diversidade de contextos formativos vivenciados (graduação, ensino técnico, docência e gestão acadêmica) evidenciou, de forma progressiva, a relevância das Competências Socioemocionais (CSEs) para o exercício profissional qualificado. Observou-se, contudo, que tais competências, embora fundamentais tanto para a atuação docente quanto para a gestão educacional, não foram sistematicamente trabalhadas ao longo da formação inicial, permanecendo, em grande medida, implícitas nos processos formativos.

Nesse sentido, a presente investigação emerge tanto de uma trajetória pessoal e profissional marcada pela atuação em diferentes níveis e funções no ensino superior, quanto da identificação de uma lacuna formativa no que se refere ao tratamento sistemático das Competências Socioemocionais no contexto universitário. Assim, a articulação entre experiência profissional e problematização acadêmica constitui a base justificadora desta pesquisa.

Reflexões iniciais sobre essa temática já se faziam presentes no contexto do mestrado, ao abordar as relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, compreendidas como elemento central para a formação profissional. Posteriormente, diante das intensas transformações sociais, educacionais e institucionais, intensificadas pelos impactos da pandemia da COVID-19¹ a partir de 2020, essas reflexões foram aprofundadas no âmbito da atuação profissional na pós-graduação.

Nesse período, tornaram-se mais evidentes os conflitos de natureza pessoal, social, emocional, moral e profissional enfrentados por estudantes², o que reforçou a necessidade de abordagens educacionais que considerem, de forma intencional, o desenvolvimento socioemocional no ensino superior. Tais observações contribuíram diretamente para a delimitação do objeto desta tese, que investiga o papel das

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS declarou que o surto do novo coronavírus como sendo Emergência de Saúde Pública e, em 11 de março de 2020, noticiou a COVID-19 como uma pandemia. A COVID-19 é uma nova cepa de coronavírus que até então não havia sido identificada em seres humanos e, segundo a OMS, é a sexta vez na história que uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional é declarada (WHO, 2020a; 2020b).

² Por questões éticas, tais conflitos não foram citados.

Instituições de Ensino Superior na promoção das Competências Socioemocionais (CSEs), compreendidas, neste estudo, como um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados à compreensão e à regulação das emoções, ao estabelecimento de relações interpessoais construtivas, à tomada de decisões responsáveis e à atuação ética em diferentes contextos da vida acadêmica, pessoal e social.

A promoção dessas competências é entendida como dimensão constitutiva da formação integral, articulada ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes, em consonância com uma perspectiva educacional comprometida com a transformação social e com a construção de contextos mais justos, tolerantes, igualitários e sustentáveis. Assim, a partir desse percurso formativo e profissional, a presente tese insere-se no debate contemporâneo sobre a formação integral no ensino superior, tomando as CSEs como eixo analítico para compreender os processos formativos e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

A partir dessas inquietações teóricas e profissionais, torna-se necessário compreender como as Competências Socioemocionais têm sido abordadas no contexto do ensino superior, bem como de que forma contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO

A formação integral no Ensino Superior, especialmente em um contexto contemporâneo marcado por intensas transformações sociais, tecnológicas e culturais, tem ampliado a atenção destinada ao desenvolvimento de competências que extrapolam o domínio cognitivo tradicional. Nesse cenário, a discussão sobre Competências Socioemocionais (CSEs) emerge como um eixo estruturante para compreender como as Instituições de Ensino Superior (IES) podem promover processos formativos capazes de fortalecer a autonomia intelectual e moral dos estudantes, elementos essenciais para uma atuação ética, crítica e socialmente responsável.

Diante desse cenário, amplia-se o debate sobre o papel das Instituições de Ensino Superior na formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, ética e socialmente responsável em cenários marcados por complexidade, incerteza e rápidas transformações. Tal desafio extrapola a transmissão de conteúdos técnicos e científicos e convoca as IES a refletirem sobre quais competências se mostram necessárias para que os estudantes possam mobilizar conhecimentos, valores, atitudes e habilidades em situações reais da vida acadêmica, profissional e social.

A discussão sobre competências, portanto, assume centralidade no campo educacional, especialmente quando articulada à formação integral e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Compreender o que se entende por competência e como ela se constitui nos processos formativos torna-se condição essencial para analisar as propostas pedagógicas, as práticas docentes e os documentos institucionais do ensino superior.

A literatura clássica, representada por Perrenoud (1999), compreende a competência como a capacidade de mobilizar de forma integrada conhecimentos, habilidades e atitudes para enfrentar situações complexas. O autor acrescenta que ser competente implica acionar, de maneira coordenada, diferentes recursos cognitivos para solucionar problemas com pertinência e eficácia.

Autores contemporâneos, como Zabala e Arnau (2010), reforçam essa compreensão ao afirmarem que desenvolver competências significa integrar, de

maneira intencional e reflexiva, conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver situações reais e complexas, exigindo discernimento, autonomia e capacidade de transferir saberes para novos contextos.

As mudanças sociais e tecnológicas, as novas demandas educacionais e profissionais, bem como a crescente complexidade das relações humanas e do mundo do trabalho, evidenciam que a construção de CSEs no ambiente universitário desempenha papel central no desenvolvimento pessoal e acadêmico. As CSEs incluem a capacidade de lidar com emoções, desenvolver autoconhecimento, relacionar-se com respeito, colaborar, mediar conflitos e resolver problemas.

Como sintetiza a Escola Hiboo (2018), organização que desenvolve programas pedagógicos voltados ao desenvolvimento das CSEs, essas competências perpassam todo o percurso formativo do sujeito, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

No contexto brasileiro, a compreensão de competência também é reforçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos ao longo da Educação Básica. A BNCC define competência como a mobilização e aplicação integrada de saberes, conceitos, procedimentos, valores e atitudes para a resolução de demandas e problemas reais (Brasil, 2018a). Em sua essência, orienta a formação humana integral e, embora as dez competências gerais contribuam de forma integrada para o desenvolvimento dos estudantes, as competências 2, 8, 9 e 10 apresentam relação mais direta com as CSEs, por enfatizarem autoconhecimento, empatia, convivência ética e tomada de decisões responsáveis.

A competência 2, ao tratar da curiosidade intelectual, da reflexão crítica e da resolução de problemas, incorpora a dimensão cognitiva da autonomia intelectual, essencial à formação integral preconizada pela BNCC (Brasil, 2018a). Complementarmente, a competência 8 refere-se à capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções e as dos outros, o que se aproxima das dimensões de autoconsciência emocional e autogerenciamento propostas pelo modelo da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Casel, 2023).

A competência 9, ao abordar a empatia, o diálogo e a cooperação, converge com as CSEs de consciência social e habilidades de relacionamento, fundamentais para a convivência respeitosa e o exercício da cidadania. Já a competência 10 articula

aspectos de autonomia, responsabilidade, resiliência e ética, elementos centrais da tomada de decisão responsável e do desenvolvimento da autonomia moral, princípios orientadores desta pesquisa. Assim, observa-se que as CSEs constituem um eixo transversal que articula dimensões do saber, do ser, do conviver e do agir, com implicações diretas para a formação integral também no âmbito da educação superior (Brasil, 2018a).

Embora a BNCC delimite suas orientações à Educação Básica, seus princípios dialogam com desafios enfrentados no Ensino Superior, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências que sustentam processos de autonomia, convivência ética e responsabilidade social.

Apesar do avanço representado pela BNCC, o documento normatiza, mas não operacionaliza, além de delimitar sua abrangência à Educação Básica, não explicitando diretrizes para o Ensino Superior, que é objeto central desta pesquisa. Entendemos, entretanto, que as Instituições de Ensino Superior (IES) desempenham papel crucial na continuidade do desenvolvimento das CSEs, proporcionando aos estudantes o autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social e habilidades de relacionamento interpessoal e tomada de decisões responsáveis.

No âmbito do Ensino Superior, embora não haja uma normatização específica equivalente à Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 43, que a educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, a formação de profissionais aptos para a inserção em diferentes contextos sociais e a promoção da cidadania (Brasil, 1996).

Tal orientação amplia a compreensão de formação para além da dimensão técnico-científica, incorporando elementos éticos, sociais e humanos que dialogam diretamente com o desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Ademais, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira considera, entre seus critérios, a coerência do perfil do egresso com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada área e curso, reforçando a necessidade de uma formação alinhada à autonomia, à responsabilidade social, à atuação ética e à formação integral no contexto das Instituições de Ensino Superior (INEP, 2023).

Nesse contexto normativo e formativo, as CSEs possibilitam que os indivíduos pratiquem e aprimorem habilidades fundamentais relacionadas à autonomia, à responsabilidade social, à empatia e ao alcance de objetivos pessoais e profissionais. A construção dessas competências associa-se a valores éticos e sociais que orientam a aprendizagem socioemocional, essenciais para o convívio coletivo e para a formação da autonomia intelectual e moral (Bruzatti, 2022). A autonomia, nesse sentido, é construída na prática, por meio da interação social e de métodos pedagógicos que promovem a reflexão, a criatividade, a criticidade e relações democráticas.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela relevância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSEs) ao longo de todo o processo educativo, da Educação Básica ao Ensino Superior, considerando que os desafios contemporâneos exigem dos estudantes não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos, mas também o fortalecimento de competências relacionais, emocionais e éticas.

Além da relevância teórica do tema, a presente investigação busca compreender o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior a partir de uma perspectiva ampliada e multidimensional. Para isso, articula diferentes fontes de análise, envolvendo o diagnóstico das competências socioemocionais dos estudantes, a análise de documentos institucionais, a compreensão das concepções docentes e as percepções de representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Essa abordagem possibilita uma compreensão mais abrangente do fenômeno investigado, permitindo identificar não apenas a presença ou ausência dessas competências nos processos formativos, mas também os desafios institucionais e pedagógicos relacionados à sua promoção. Tal diagnóstico amplia as possibilidades de reflexão e pode subsidiar a construção de estratégias educacionais e institucionais voltadas ao fortalecimento da formação integral no ensino superior.

No Ensino Superior, essa discussão torna-se ainda mais pertinente, uma vez que as Instituições de Ensino Superior desempenham papel estratégico na formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente responsáveis, capazes de mobilizar conhecimentos, valores e atitudes em diferentes contextos da vida pessoal, profissional e social.

Diante dessas reflexões, a presente pesquisa volta-se a compreender como as IES estão respondendo a tais desafios. Em especial, busca-se responder: que condições têm sido oferecidas aos estudantes para que lidem com as mudanças contemporâneas? As IES contemplam, de fato, o desenvolvimento das CSEs em seus currículos e documentos institucionais? Quais estratégias formativas têm sido implementadas com vistas ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral?

Parte-se da hipótese de pesquisa de que, em muitos contextos, as condições oferecidas pelas IES ainda se mostram insuficientes para garantir o pleno desenvolvimento das CSEs, o que pode comprometer a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Defende-se, portanto, que contemplar as CSEs em todas as etapas do processo educativo constitui condição indispensável para assegurar uma formação humana integral, comprometida com o conhecimento, a ética, a sensibilidade social e a capacidade de enfrentamento de adversidades pessoais e profissionais.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender e analisar de que modo as Competências Socioemocionais (CSEs) são concebidas e desenvolvidas no ensino superior, bem como refletir sobre suas possíveis contribuições para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a inserção das Competências Socioemocionais em documentos institucionais e normativos, iniciando pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada, seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos analisados.
- Diagnosticar as Competências Socioemocionais dos estudantes da Instituição de Ensino Superior, por meio de uma Escala de Competências Socioemocionais para universitários, considerando comparações por sexo, faixa etária, termo e grandes áreas do conhecimento.
- Verificar a concepção dos docentes acerca da importância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, à luz de sua contribuição para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

- Analisar, a partir das discussões realizadas com representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), as percepções docentes sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, identificando sentidos, desafios e possibilidades institucionais para a promoção da formação integral dos estudantes.

Diante do contexto apresentado, esta pesquisa teve como propósito compreender de que modo as Competências Socioemocionais (CSEs) se manifestam e são promovidas no ensino superior, particularmente no que se refere à formação da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que tais competências constituem dimensões relevantes da formação integral e que sua consolidação está associada a práticas pedagógicas intencionais, a políticas institucionais e ao envolvimento da comunidade acadêmica. Com base nesses pressupostos, a presente tese está organizada em cinco seções, que se articulam de modo a sustentar o percurso teórico, metodológico e analítico da investigação.

A Seção I, Introdução, apresenta o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, situando a investigação no contexto das transformações contemporâneas do ensino superior e da necessidade de uma formação que integre dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais.

A Seção II, Referencial Teórico, apresenta os fundamentos conceituais e epistemológicos que sustentam a pesquisa, abordando a formação integral no ensino superior e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSEs), com base no modelo da CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Esse referencial organiza as competências socioemocionais em cinco dimensões centrais, autoconsciência, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, servindo como base teórica para compreender a articulação entre aspectos cognitivos, afetivos e éticos no processo educativo. Nessa seção, discutem-se ainda contribuições de autores como Freire, Morin e Goleman, bem como diretrizes da BNCC, das DCNs e recomendações de organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO.

A Seção III, Método, descreve o delineamento da pesquisa, a abordagem mista (quantitativa e qualitativa) adotada, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise, incluindo a aplicação da Análise Textual Discursiva (ATD) na interpretação dos dados qualitativos.

A Seção IV, Discussão dos Resultados, apresenta e analisa os achados quantitativos e qualitativos da pesquisa, articulando-os ao referencial teórico. Essa seção contempla a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a interpretação das respostas de estudantes e docentes e a análise das falas do grupo focal, organizadas em categorias de sentido.

Por fim, a Seção V, Conclusão, sintetiza as principais conclusões do estudo, evidenciando suas contribuições teóricas e práticas para a formação docente e para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, além de apontar limitações e perspectivas para pesquisas futuras.

Dessa forma, o percurso teórico e metodológico que se inicia na Seção II, Referencial Teórico, fundamenta a compreensão das Competências Socioemocionais como eixo estruturante da formação integral e de sua relação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, orientando a análise das práticas, políticas e discursos que permeiam a ação educativa na Instituição de Ensino Superior pesquisada.

Nesse sentido, compreender o papel das Competências Socioemocionais no ensino superior torna-se imperativo diante de um cenário marcado por profundas transformações nas formas de aprender, trabalhar e conviver, que demandam sujeitos capazes de agir com criticidade, responsabilidade e sensibilidade ética. É nesse contexto que esta pesquisa se insere.

SEÇÃO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender as Competências Socioemocionais (CSEs) no ensino superior e sua relação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, é necessário situar conceitualmente os elementos que estruturam esta investigação. Assim, este referencial teórico reúne fundamentos da psicologia do desenvolvimento, da educação moral, das políticas educacionais e dos estudos contemporâneos sobre aprendizagem socioemocional, oferecendo suporte às análises empíricas desta tese (Piaget, 1994; Morin, 2000; CASEL, 2020, 2023; OCDE, 2021; UNESCO, 2021).

A organização do capítulo segue uma progressão conceitual orientada pelos objetivos do estudo. Inicialmente, discute-se a docência e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de transformações contemporâneas, situando o professor como mediador do desenvolvimento humano e do clima formativo (Tardif, 2022; Libâneo, 2015; UNESCO, 2021). Em seguida, apresentam-se concepções de competência e suas implicações educacionais, destacando o caráter integrador entre conhecimentos, atitudes e valores mobilizados em situações complexas (Perrenoud, 1999; Zabala; Arnau, 2010).

Na sequência, são discutidas as Competências Socioemocionais: origens, estrutura teórica, distinções conceituais e modelos de referência, com ênfase no framework da CASEL e em contribuições nacionais que articulam emoção, ética e moralidade (CASEL, 2020, 2023; Zambianco, 2020; Souza, 2022). Por fim, aprofunda-se a articulação entre CSEs e autonomia intelectual e moral, entendida como eixo formativo da universidade e como objetivo educacional que integra reflexão crítica, convivência ética e responsabilidade social (Piaget, 1994; Araújo, 2007; Morin, 2015; OCDE, 2021).

Desse modo, o referencial estabelece o alicerce conceitual necessário à triangulação interpretativa dos achados documentais, docentes e discentes, sustentando a análise sobre como as CSEs são concebidas, promovidas e relacionadas à autonomia no contexto universitário.

2.1 Formação docente e o processo de ensino e de aprendizagem

Compreender a formação docente requer situar a docência como prática social complexa, atravessada por dimensões históricas, pedagógicas, éticas, afetivas e relacionais, que se articulam no exercício do ensino e na mediação da aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho docente ultrapassa a transmissão de conteúdos e envolve intencionalidade pedagógica, compromisso ético e construção de vínculos que sustentam processos formativos mais humanizadores, especialmente quando se considera a formação integral dos estudantes (Pimenta; Anastasiou, 2002; Tardif, 2022; Libâneo, 2015).

Ainda que autores clássicos já reconhecessem o caráter exigente e sistemático do ensino, é no diálogo com a produção contemporânea que se evidencia a docência como atividade de alta complexidade. Nesse sentido, destaca-se a permanência de referências clássicas como Comenius, não como fundamento isolado, mas como marco histórico que ilustra a longa tradição de compreensão do ensino como tarefa rigorosa e coletiva (Soares; Cunha, 2010b). Em *Didática Magna*, o autor assinala a exigência de juízo atento e de aperfeiçoamento contínuo do ato de ensinar, apontando para uma concepção de docência que antecede debates atuais sobre profissionalização, intencionalidade e formação permanente (Comênio, 1997 *apud* Soares; Cunha, 2010b).

A complexidade que envolve a docência decorre de sua natureza voltada à aprendizagem do estudante e não à mera transmissão de conteúdo. Envolve condições singulares e exige uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes, que precisam ser apropriados e compreendidos em suas inter-relações. Apesar da crença de que o domínio dos conhecimentos específicos garante a aprendizagem, a ausência de saberes pedagógicos pode limitar a ação docente e acarretar diversos desafios (Soares; Cunha, 2010b).

Libâneo (1994) explica que o ensino tem como finalidade estimular, orientar, incentivar e impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, e que essa relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, mas recíproca. García (1999, p. 243) complementa ao afirmar que a docência envolve um conjunto de ações pré, inter e pós-ativas, realizadas pelos professores para assegurar a aprendizagem dos alunos. Tardif (2022) e Libâneo (2015) destacam que a docência é uma atividade de alta complexidade, inserida em um contexto permeado por desafios constantes e

crescentes, o que exige sensibilidade, postura ética e a construção de relações afetivas.

Essa complexidade se amplia quando se considera a dimensão emocional do trabalho docente (emotional labor), marcada pela necessidade de lidar cotidianamente com tensões, incertezas e exigências de mediação afetiva (Hargreaves, 2001). Nessa perspectiva, a docência constitui uma prática social desenvolvida por sujeitos que se transformam no e pelo exercício da ação educativa e das relações que estabelecem com os outros (Pimenta; Anastasiou, 2002).

A partir dessa concepção ampliada de docência, torna-se fundamental analisar como a formação docente no Brasil tem respondido a tais exigências. Historicamente, observa-se que essa formação priorizou aspectos conteudistas, em detrimento de uma abordagem voltada ao desenvolvimento integral do estudante. Contudo, diante das transformações sociais e tecnológicas do século XXI e da consolidação de marcos normativos recentes, BNCC (Brasil, 2018a), BNC-Formação (Brasil, 2020) e Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), observa-se o fortalecimento de uma orientação formativa que integra competências cognitivas, socioemocionais e éticas na educação brasileira, com implicações diretas para o trabalho docente e para a formação integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2020) preveem que a formação docente contemple as competências gerais da BNCC, abrangendo aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento intelectual, físico, cultural, social e emocional dos estudantes. A BNCC explicita a necessidade de que os estudantes desenvolvam dez competências gerais, entre elas empatia, autoconhecimento, pensamento crítico, cooperação, responsabilidade e protagonismo. Conforme orienta a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), esse processo requer que o professor ultrapasse o papel de mero transmissor de conteúdo, atuando como mediador e facilitador da aprendizagem, comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018, 2021), em seu projeto *Education 2030*, reforça essa perspectiva ao indicar que as escolas devem preparar os estudantes para enfrentar desafios incertos, integrando dimensões cognitivas, sociais e emocionais. A UNESCO (2021) complementa que formar integralmente significa desenvolver sujeitos capazes de agir com autonomia,

responsabilidade e solidariedade, reconhecendo a interdependência entre bem-estar, cidadania e sustentabilidade.

Essa compreensão global sobre a educação integral encontra ressonância no papel do professor, uma vez que a promoção das Competências Socioemocionais (CSEs) não se restringe aos estudantes, mas envolve, de forma essencial, o próprio desenvolvimento docente. Diversos estudos evidenciam que a formação socioemocional dos professores pode repercutir na prática pedagógica e no desenvolvimento dos alunos. Professores com CSEs desenvolvidas conseguem criar ambientes de ensino mais positivos, inclusivos e colaborativos, favorecendo o engajamento, a motivação e o desempenho escolar dos estudantes (CASEL, 2020, 2023; Zins *et al.*, 2004). Esses profissionais estão mais preparados para lidar com conflitos, promover a gestão emocional em sala de aula e apoiar o bem-estar socioemocional dos estudantes, fatores essenciais para a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura (Durlak *et al.*, 2011).

A Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023) reforça esse entendimento ao afirmar que cada adulto na vida de um jovem influencia seu desenvolvimento social, emocional e acadêmico, e que, quando os educadores também têm oportunidades para praticar e refletir sobre tais competências, toda a comunidade se beneficia.

No Brasil, a pesquisa de Zambianco (2020) representa um marco ao propor o conceito de competências sociomoraís-emocionais, que articulam emoção e moralidade como elementos indissociáveis. Para a autora, as CSEs não podem ser reduzidas a habilidades instrumentais, mas devem ser ancoradas em valores como justiça, solidariedade e respeito, numa perspectiva que dialoga com a psicologia moral de Piaget e com autores contemporâneos como Tognetta (2022) e Araújo (2007).

Complementarmente, Souza (2022) desenvolveu e validou a Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários, composta por 35 itens distribuídos em seis fatores (autoconsciência emocional, autogerenciamento, consciência social, habilidades de relacionamento, tomada de decisão responsável e perseverança). Posteriormente, Souza e Faiad (2023) estabeleceram normas diagnósticas para a escala e demonstraram sua relação com o bem-estar subjetivo, fortalecendo sua relevância como instrumento de diagnóstico acadêmico.

Essas pesquisas reforçam a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior incorporem, de forma intencional, experiências de autoconhecimento, gestão emocional, escuta ativa e mediação de conflitos na formação docente. A pandemia da COVID-19 intensificou essa necessidade, ao expor professores e estudantes a altos níveis de estresse, ansiedade e angústia, tornando evidente que a dimensão socioemocional deve ser parte estruturante da prática educativa (Oliveira; Freitas, 2021; UNESCO, 2021).

Nesse sentido, Candau (2008) sustenta que a prática docente demanda uma formação ética, política e sensível, capaz de lidar com a inclusão, a diversidade e as demandas emocionais da escola contemporânea. Conforme Duarte (2021), as competências e habilidades socioemocionais são indispensáveis à docência contemporânea, pois favorecem práticas mais empáticas e reflexivas, ajustadas às demandas do século XXI.

Ribeiro (2022) destaca que a formação e o desenvolvimento profissional docente implicam a constituição de saberes experienciais e emocionais, o que reforça a importância das Competências Socioemocionais (CSEs) como parte do repertório formativo do professor universitário.

Conclui-se que formar professores significa formar sujeitos capazes de atuar de maneira ética, sensível e crítica diante das demandas do mundo atual. A formação docente, para além dos aspectos técnicos e disciplinares, deve contemplar dimensões socioemocionais e morais, favorecendo ambientes escolares mais humanos e o fortalecimento do vínculo entre ensino e aprendizagem. Polonia e Santos (2020) identificaram que os professores do ensino superior reconhecem a importância das CSEs, mas ainda apresentam dificuldades em integrá-las de modo sistemático às práticas pedagógicas. Essa compreensão sobre a formação docente, pautada no desenvolvimento integral e socioemocional, torna-se ainda mais relevante diante dos desafios enfrentados pela educação contemporânea.

2.2 Desafios contemporâneos da educação

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos e multifacetados, intensificados pela velocidade das transformações tecnológicas, sociais e culturais. A pandemia de COVID-19 evidenciou, de maneira abrupta, a necessidade de adaptação de todos os atores do processo educativo, crianças, jovens, adultos, professores e

gestores, a um novo paradigma de ensino mediado por tecnologias digitais. Conforme destacam Souza *et al.* (2023) e Dantas *et al.* (2023), esse período impôs às instituições de ensino básico e superior a reconfiguração de suas práticas, com a incorporação de ferramentas digitais e a exigência de competências tecnológicas e socioemocionais até então pouco exploradas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, Nóvoa (2009) enfatiza que a educação ética e cidadã torna-se um imperativo em tempos de crise, uma vez que forma sujeitos capazes de agir com empatia, solidariedade e responsabilidade social diante dos desafios contemporâneos. Essa perspectiva reforça a importância de um projeto educativo comprometido com a formação integral e com a promoção de valores humanos, éticos e sociais, superando a lógica instrumental que ainda prevalece em muitas práticas pedagógicas.

Nessa direção, as CSEs assumem um papel estratégico na reconstrução do sentido ético e humano da educação, articulando a dimensão técnica à dimensão moral da prática pedagógica. Diante das transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade, a educação é convocada a adotar uma postura inovadora e inclusiva, repensando aspectos essenciais do processo formativo. Nesse sentido, “A escola precisa repensar continuamente o que ensinar, por que ensinar e como ensinar, articulando os conteúdos à vida e ao desenvolvimento integral do estudante” (Moran, 2018, p. 27).

Nesse novo cenário, marcado por transformações rápidas e pela presença constante das tecnologias digitais, comunicar-se, ser criativo, crítico, participativo, colaborativo e responsável demanda muito mais do que o simples acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências que favoreçam a aprendizagem contínua, a capacidade de lidar com a informação de forma ética e reflexiva, atuar com discernimento nos contextos digitais, aplicar conhecimentos à resolução de problemas reais, agir com autonomia e proatividade diante das situações cotidianas e aprender com as diferenças e diversidades (Brasil, 2018a).

Esse processo, no entanto, revelou desigualdades estruturais, como o limitado acesso à internet e a dispositivos eletrônicos por parte de muitos estudantes (Macedo, 2021; UNESCO, 2021). A exigência por adaptação não se restringiu à dimensão técnica: atingiu também o campo emocional e relacional, uma vez que o isolamento social afetou a motivação e o engajamento dos estudantes (OCDE, 2021).

Diante disso, o desenvolvimento das CSEs mostrou-se indispensável para que os indivíduos enfrentassem os impactos da pandemia e os desafios dela decorrentes.

Nesse cenário, torna-se essencial formar sujeitos capazes de lidar com a abundância de informações, tomar decisões éticas, aplicar conhecimentos a situações reais e cooperar de forma empática e responsável. Tais competências favorecem uma atuação consciente no mundo digital e social, articulando dimensões cognitivas, emocionais e éticas do aprender. Desse modo, cabe à educação criar condições para que tais aprendizagens se consolidem de forma integrada, o que implica repensar o papel docente e os processos formativos.

A educação, portanto, demanda um movimento transformador que acolha tanto os aspectos cognitivos quanto os socioemocionais na formação do sujeito. A docência, nesse contexto, não pode estar centrada apenas na transmissão de saberes intelectuais. Pinheiro, Zambianco e Moro (2022) argumentam que, embora tais habilidades sejam indispensáveis, elas não bastam para promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, uma vez que a formação integral requer vínculos afetivos, convivência respeitosa e o cultivo da autonomia intelectual e moral.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997a), a autonomia intelectual só se consolida em conjunto com a autonomia moral, pois ambas se entrelaçam na capacidade do sujeito de refletir criticamente, tomar decisões éticas e responsabilizar-se por suas escolhas. Nessa mesma direção, Gallo (2000) enfatiza que instrução e educação constituem dimensões complementares do processo formativo: enquanto a instrução oferece instrumentos para compreender o mundo, a educação orienta o sujeito quanto à forma de se posicionar diante da realidade.

A psicologia genética, especialmente sob a ótica de Jean Piaget (1994), reforça essa articulação entre desenvolvimento cognitivo e moral, destacando o papel da escola como ambiente propício à formação de valores sociomorais indispensáveis à convivência democrática. Valores como respeito, justiça, empatia e cooperação constituem alicerces para a construção das competências socioemocionais e morais, essenciais à cidadania ativa e ao enfrentamento de questões sociais complexas (Araújo; Puig, 1998; Araújo, 2007; Ribeiro, 2020; Missori, 2021).

Esses valores, mais do que normas externas, são construções internas, desenvolvidas a partir de experiências afetivas e sociais que orientam decisões e

condutas. Quando bem trabalhadas, essas competências reduzem índices de violência escolar, promovem ambientes colaborativos e favorecem aprendizagens significativas. Tognetta e Vinha (2007) argumentam que um ambiente educativo orientado por tais valores pode favorecer a autodisciplina, a tomada de decisões conscientes e o desenvolvimento de uma postura ética frente às adversidades da vida.

A partir dessa compreensão, torna-se possível relacionar o desenvolvimento moral à noção de competência, entendida como a capacidade de agir de forma eficaz, idônea e ética diante de situações complexas (Dias, 2010). No campo educacional, competência implica mobilizar conhecimentos, atitudes, valores e emoções de modo integrado para enfrentar desafios reais (Perrenoud, 2000, 2001, 2005 *apud* Dias, 2010).

Nessa perspectiva, as competências gerais da BNCC, especialmente as de número 2, 8, 9 e 10, evidenciam a relevância das CSEs na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, em consonância com abordagens internacionais como a da Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Essa organização defende a articulação entre escola, família e comunidade como meio de fortalecer o protagonismo dos estudantes e promover equidade e excelência acadêmica (CASEL, 2020, 2023).

Nesse mesmo sentido, programas como o Líder em Mim (2021) e as proposições do Instituto Ayrton Senna ([2020]) evidenciam que o desenvolvimento das CSEs envolve autoconhecimento, empatia, comunicação, resiliência, autogestão e engajamento. Por fim, como afirma Moreno (2005, p. 94), “ensinar e aprender a viver em sociedade” é hoje uma das tarefas mais urgentes da educação, exigindo uma revolução não apenas pedagógica, mas também sociopsicológica.

Educar para a autonomia, portanto, significa promover o crescimento moral, emocional e social dos estudantes, preparando-os para atuar com responsabilidade e consciência crítica em um mundo em constante transformação.

2.3 Competências socioemocionais: origens, conceitos e distinções

O interesse pelas Competências Socioemocionais (CSEs) intensificou-se nas últimas décadas em razão das transformações sociais, culturais e educacionais que passaram a exigir dos sujeitos não apenas domínio cognitivo, mas também capacidades relacionadas à autorregulação emocional, à convivência ética, à empatia

e à tomada de decisões responsáveis. No campo educacional, esse movimento reflete a ampliação do conceito de aprendizagem, que passa a considerar, de forma integrada, dimensões cognitivas, emocionais, sociais e morais do desenvolvimento humano (OCDE, 2018; UNESCO, 2021; CASEL, 2020, 2023).

No contexto do ensino superior, as CSEs assumem papel estratégico ao sustentarem processos formativos voltados à autonomia intelectual e moral, à responsabilidade social e à atuação ética em cenários marcados por complexidade e incerteza. Essa perspectiva tem orientado políticas educacionais, currículos e pesquisas contemporâneas, consolidando as CSEs como um campo interdisciplinar que articula contribuições da psicologia do desenvolvimento, da educação moral e das ciências da educação.

Embora o debate sobre as CSEs seja recente em sua sistematização conceitual e institucional, seus fundamentos teóricos dialogam com tradições filosóficas e psicológicas que, historicamente, já reconheciam a indissociabilidade entre razão, emoção e moralidade no processo educativo. A filosofia clássica, por exemplo, ao discutir a formação das virtudes e do caráter, antecipou questões que hoje se expressam no campo das competências socioemocionais. Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, defendia que a educação deveria contemplar não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o cultivo das virtudes éticas, compreendidas como disposições construídas na prática social (Aristóteles, 1991).

Essas reflexões foram posteriormente aprofundadas pela psicologia do desenvolvimento, especialmente a partir das contribuições de Jean Piaget (1932/1994), que compreendeu a autonomia moral como resultado da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo nas interações sociais, e de Lev Vygotsky (1998), que destacou o papel mediador do contexto social no desenvolvimento cognitivo e afetivo. Tais aportes sustentam a compreensão de que o desenvolvimento emocional e moral não ocorre de forma isolada, mas em estreita relação com os processos de aprendizagem e socialização.

A consolidação contemporânea do conceito de Competências Socioemocionais ocorre, entretanto, a partir da segunda metade do século XX, com o avanço das pesquisas sobre emoções, comportamento social e aprendizagem. Nesse percurso, destacam-se as contribuições de Daniel Goleman (1995), que popularizou o conceito de inteligência emocional, e, sobretudo, da Collaborative for Academic,

Social and Emotional Learning (CASEL), que, desde a década de 1990, vem sistematizando o campo da aprendizagem socioemocional e definindo um modelo teórico amplamente adotado em contextos educacionais (CASEL, 2020, 2023).

No Brasil, esse debate adquire contornos próprios ao ser incorporado às políticas educacionais, especialmente a partir da Base Nacional Comum Curricular, que reconhece o desenvolvimento socioemocional como dimensão constitutiva da formação integral. Pesquisas nacionais recentes ampliam essa discussão ao articular as CSEs à educação moral, à ética e à autonomia, destacando a necessidade de compreendê-las como competências educacionais desenvolvíveis, e não como atributos inatos ou meramente instrumentais (Zambianco, 2020; Souza, 2022; Tognetta, 2022).

A partir desse panorama, esta seção tem como objetivo apresentar as origens, os principais conceitos e as distinções fundamentais relacionadas às Competências Socioemocionais, esclarecendo suas especificidades e evitando reducionismos conceituais. Tal delimitação é essencial para compreender o papel das CSEs na formação universitária e sua articulação com a construção da autonomia intelectual e moral, eixo central desta investigação.

Ao longo da década de 1990, o debate sobre as dimensões emocionais do desenvolvimento humano ganhou destaque, impulsionado, entre outros fatores, pela publicação da obra de Daniel Goleman (1995). O autor popularizou o conceito de inteligência emocional, enfatizando que o êxito pessoal e profissional depende tanto da gestão das emoções quanto das capacidades cognitivas. Embora suas contribuições se situem majoritariamente no campo da psicologia aplicada e da gestão, suas ideias abriram caminho para que a educação reconhecesse, de forma mais consistente, o papel das emoções nos processos de aprendizagem e convivência.

Esse debate ganhou consistência teórica e institucional com a criação da Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), em 1994, nos Estados Unidos. A organização consolidou o campo ao definir cinco grandes domínios do aprendizado socioemocional: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada responsável de decisão (CASEL, 2020, 2023). Esse framework tornou-se referência internacional, influenciando pesquisas, políticas públicas e currículos em diversos países.

No Brasil, a incorporação das CSEs à política educacional ganhou destaque com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua versão de 2017, voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, passou a reconhecê-las como dimensão essencial da formação integral dos estudantes. Embora a CASEL não seja mencionada explicitamente no documento, seus princípios dialogam com referenciais internacionais que orientaram a elaboração da BNCC, especialmente no que se refere à integração entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais da aprendizagem (Brasil, 2018a).

Zambianco (2020) amplia essa compreensão ao articular as dimensões emocionais e morais como componentes indissociáveis do desenvolvimento humano, destacando que a formação ética e afetiva constitui o cerne da educação integral. Sob essa ótica, o trabalho com as competências socioemocionais na educação superior assume papel decisivo na construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes, fortalecendo o sentido ético do aprender.

Nesse mesmo horizonte, o desenvolvimento das CSEs é elemento essencial para a formação ética, emocional e autônoma dos estudantes, contribuindo para a construção de sujeitos críticos, empáticos e socialmente engajados. Essa perspectiva reforça a importância de políticas institucionais e currículos que contemplem, de modo sistemático, a aprendizagem socioemocional como parte do projeto educativo (Teles *et.al.*, 2024).

Apesar desses avanços, o campo das CSEs ainda enfrenta ambiguidade conceitual, muitas vezes resultante da sobreposição com outros termos próximos, o que leva a interpretações reducionistas e imprecisas. Essas ambiguidades podem ser melhor compreendidas por meio da comparação entre os conceitos correlatos, apresentada a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Distinções conceituais entre Competências Socioemocionais (CSEs) e termos correlatos.

(continua)

Termo	Definição conceitual	Natureza / Foco principal	Limitações em relação às CSEs	Referências
Aprendizagem Socioemocional (SEL – Social and Emotional Learning)	Processo intencional, contínuo e sistêmico por meio do qual crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam competências socioemocionais em contextos pessoais, acadêmicos e sociais. Envolve práticas pedagógicas, relacionais e comunitárias voltadas à promoção do bem-estar, da cidadania e da convivência ética.	Processual e formativo. É o caminho para o desenvolvimento das CSEs, mobilizando escola, família e comunidade.	Quando reduzida a programas pontuais, perde a coerência formativa e deixa de produzir competências duradouras.	CASEL (2020, 2023); Durlak <i>et al.</i> (2011); Taylor <i>et al.</i> (2017); OCDE (2018).
Competências Emocionais	Foco restrito na percepção e regulação das emoções, ligando-se à inteligência emocional e à autorregulação intrapsíquica.	Intrapsíquica e individual.	Compreendem apenas uma dimensão das CSEs, sem incluir consciência social, moral e habilidades relacionais.	Goleman (1995); Bisquerra (2009).
Competências Socioemocionais (CSEs)	Conjunto integrado de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades que possibilitam ao sujeito reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões éticas e responsáveis, agir com empatia, perseverança e autonomia moral. Ser competente implica agir de forma reiterada e intencional, transformando o saber em prática – um processo que consolida o saber-ser, o saber-conviver e o saber-agir de maneira ética e eficaz.	Formativa, educativa e desenvolvível. Integra as dimensões cognitiva, emocional, social e moral da aprendizagem.	Nenhuma: constitui o constructo integrador das demais categorias, articulando pensamento, emoção, moral e ação.	CASEL (2020, 2023); Zambianco (2020); Goleman (1995); Souza (2022).
Inteligência Emocional	Capacidade (modelo de habilidades) de perceber, usar, compreender e gerir emoções em si e nos outros; pode ser operacionalizada por testes de desempenho (ex.: MSCEIT ³).	Habilidade cognitiva sobre informação emocional; base teórico-psicométrica.	Escopo intrapsíquico; não implica, por si só, valores/ética nem práticas sociais reiteradas que caracterizam competência.	Mayer, Salovey e Caruso (2004); Goleman (1995).
Habilidades Socioemocionais	Capacidades específicas (ex.: empatia, resiliência, autocontrole, comunicação) que expressam comportamentos observáveis derivados das dimensões socioemocionais. São componentes mensuráveis das CSEs.	Operacional e comportamental.	São partes das CSEs, mas isoladamente não configuram competência plena, pois não integram reflexão ética nem valores morais.	Perrenoud (2000); Bisquerra (2009).

³ A mensuração objetiva da Inteligência Emocional foi operacionalizada por Mayer, Salovey e Caruso por meio do instrumento MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, que avalia quatro domínios cognitivos: percepção, facilitação, compreensão e regulação das emoções. O teste é reconhecido como a principal medida psicométrica da IE como habilidade mental, e não como traço de personalidade (Mayer; Salovey; Caruso, 2004).

(conclusão)

Soft Skills	Expressão utilizada no meio corporativo para designar atributos comportamentais valorizados no trabalho. Embora haja convergência parcial com as CSEs, as soft skills têm caráter mais instrumental e voltado à empregabilidade, enquanto as CSEs possuem natureza formativa e educativa, orientada à ética e à cidadania.	Instrumental e voltada à empregabilidade e ao desempenho organizacional.	São restritas ao contexto profissional e têm caráter utilitarista, sem dimensão moral ou formativa.	OCDE (2018); Heckman e Kautz (2012); Bisquerra Alzina (2009).
Traços de Personalidade	Características relativamente estáveis e inatas (ex.: abertura à experiência, amabilidade, neuroticismo). Relacionam-se a predisposições biológicas e temperamento.	Biológica e descritiva.	Não são aprendidos nem transformáveis por processos educativos. Diferem das CSEs, que se constroem por aprendizagem intencional e experiencial.	Nunes e Hutz (2007); McCrae e Costa Junior (2008).

Fonte: A autora. Com base em CASEL (2020, 2023); Zambianco (2020); Bisquerra (2009); Perrenoud (2000); Nunes e Hutz (2007); McCrae e Costa Junior (2008); OECD (2018); Durlak *et al.* (2011); Taylor *et al.* (2017); Mayer, Salovey e Caruso (2004); Goleman (1995), Souza (2022).

A análise apresentada no Quadro 1 evidencia que as Competências Socioemocionais (CSEs) se diferenciam de outras conceituações frequentemente associadas a elas, como aprendizagem socioemocional, inteligência emocional, habilidades socioemocionais, soft skills e traços de personalidade. Enquanto as habilidades socioemocionais representam capacidades específicas e observáveis como empatia, autocontrole ou comunicação, as CSEs configuram um constructo integrador, que articula conhecimentos, atitudes, valores e emoções em ações conscientes e reiteradas de convivência e aprendizagem (Bisquerra, 2009; CASEL, 2020, 2023).

A aprendizagem socioemocional, por sua vez, refere-se ao processo educativo e experiencial que possibilita o desenvolvimento das competências socioemocionais, envolvendo práticas intencionais e contínuas de autoconhecimento, autorregulação e interação ética (Durlak *et al.*, 2011; Taylor *et al.*, 2017; CASEL, 2020, 2023). Já a inteligência emocional expressa uma capacidade cognitiva de perceber, compreender e regular emoções, mas com escopo intrapsíquico e individual, não abrangendo a dimensão moral e social que caracteriza as CSEs (Mayer; Salovey; Caruso, 2004; Goleman, 1995).

Em contraste, as soft skills, embora apresentem certa convergência terminológica, mantêm orientação predominantemente voltada ao desempenho e à empregabilidade, distanciando-se do caráter formativo e ético das CSEs (OCDE, 2018; Heckman; Kautz, 2012). Os traços de personalidade, por fim, referem-se a disposições relativamente estáveis e inatas, sem o caráter desenvolvível e reflexivo que distingue as competências socioemocionais, as quais são construídas por meio de processos educativos intencionais e de prática reiterada (Nunes; Hutz, 2007; Mccrae; Costa Junior, 2008).

Com base nessas distinções, compreende-se que as CSEs assumem um papel integrador, articulando o cognitivo, o emocional e o moral em uma perspectiva de formação integral. Nesse sentido, Zambianco (2020) contribui para o avanço teórico do campo ao propor o conceito de competências sociomoris e emocionais, reforçando que o desenvolvimento socioemocional deve estar ancorado em valores como justiça, solidariedade e respeito, essenciais à constituição da autonomia e à vivência democrática nas instituições educativas.

Nesse panorama de avanços teóricos, as CSEs configuram-se como conjuntos integrados de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem ao indivíduo reconhecer e gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e agir com ética, empatia e responsabilidade em diferentes contextos sociais (CASEL, 2020, 2023; Souza, 2022).

Essa definição evidencia que as CSEs não correspondem a habilidades isoladas, mas a competências complexas e interdependentes, que articulam quatro dimensões fundamentais:

- Cognitiva: reflexão crítica, tomada de decisão e resolução de problemas;
- Emocional: autoconsciência e autorregulação emocional;
- Social: empatia, cooperação e comunicação assertiva;
- Moral: solidariedade, justiça e responsabilidade ética.

Assim, as CSEs diferenciam-se de outras categorias por seu caráter integrador e pelo fato de poderem ser desenvolvidas ao longo da vida, especialmente em ambientes educativos intencionais, nos quais a aprendizagem emocional é compreendida como parte essencial da formação humana. Diante dessa concepção abrangente, diferentes autores têm sistematizado modelos teóricos que buscam explicar a estrutura e o desenvolvimento das CSEs. O Quadro 2 a seguir sintetiza os principais referenciais teóricos, evidenciando suas convergências e especificidades no campo educacional.

Quadro 2 - Referenciais teóricos das Competências Socioemocionais: convergências e especificidades.

Referencial / Dimensão	Componentes centrais	Características principais
CASEL (2020, 2023)	Autoconsciência: reconhecer emoções, autopercepção	Modelo mais difundido internacionalmente. Integra cognição, emoção e sociabilidade, com foco na educação básica e superior. Base de políticas públicas e currículos no mundo todo.
	Autogestão: autocontrole, resiliência, perseverança	
	Consciência social: empatia, respeito à diversidade	
	Habilidades de relacionamento: comunicação, cooperação, resolução de conflitos	
	Tomada de decisão responsável: escolhas éticas, responsabilidade social	

Goleman (1995) Inteligência Emocional	Autoconsciência emocional	Popularizou o tema globalmente. Foco em competências emocionais individuais aplicadas ao trabalho, liderança e vida pessoal. Mais psicológico do que pedagógico, mas influenciou práticas educacionais.
	Autocontrole / autorregulação	
	Motivação	
	Empatia	
	Habilidades sociais	
Zambianco (2020) Competências Sociomoraís-Emocionais	Autorrespeito	Perspectiva brasileira, baseada na Psicologia Moral (Piaget). Integra emoção + moralidade, superando reducionismos instrumentais. Dá ênfase a valores e convivência democrática.
	Justiça	
	Solidariedade	
	Empatia	
	Responsabilidade moral e social	

Fonte: A autora. Com base em CASEL (2020, 2023); Goleman (1995); Zambianco (2020).

O quadro acima evidencia que diferentes referenciais teóricos contribuíram para a consolidação do campo das CSEs. Goleman (1995) popularizou a ideia de Inteligência Emocional, ao destacar dimensões individuais como autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais. A CASEL (2020, 2023), por sua vez, sistematizou essas contribuições em cinco domínios amplamente reconhecidos no campo educacional, estabelecendo uma base pedagógica sólida para a implementação de programas de aprendizagem socioemocional. No contexto brasileiro, Zambianco (2020) ampliou esse debate ao propor o conceito de competências sociomoraís e emocionais, enfatizando que o desenvolvimento emocional deve estar ancorado em valores éticos e sociais, como justiça, solidariedade e responsabilidade.

Observa-se, portanto, que os três referenciais não se excluem, mas se complementam: Goleman conferiu visibilidade ao tema, CASEL consolidou um modelo pedagógico estruturado e Zambianco acrescentou uma dimensão ética e moral, essencial à formação integral e à autonomia intelectual e moral dos estudantes.

A análise comparativa dos referenciais teóricos evidencia que, apesar das distintas origens e ênfases conceituais, há pontos de convergência entre os autores no reconhecimento das dimensões cognitivas, emocionais, sociais e morais como estruturantes das CSEs. Com base nessas aproximações, foi possível sistematizar um modelo integrador, que reúne os principais componentes centrais das CSEs, articulando as contribuições internacionais (CASEL, Goleman) e nacionais (Souza, Zambianco, Araújo) que fundamentam a concepção adotada nesta tese.

O Quadro 3 apresenta essa síntese, evidenciando as dimensões e seus respectivos componentes e autores de referência, com o propósito de esclarecer os elementos que sustentam a análise das CSEs no contexto do ensino superior.

Quadro 3 - Dimensões e componentes centrais das Competências Socioemocionais

Dimensão	Componentes centrais	Autores/Referências
Autoconsciência	Reconhecimento das emoções, autoestima, autopercepção	CASEL (2020, 2023); Goleman (1995)
Autogestão	Autorregulação, resiliência, perseverança, autocontrole	CASEL (2020, 2023); Souza (2022)
Consciência social	Empatia, sensibilidade ética, respeito à diversidade	CASEL (2020, 2023); Zambianco (2020)
Habilidades relacionais	Comunicação, cooperação, mediação de conflitos, liderança	CASEL (2020, 2023); Zambianco (2020)
Tomada de decisão responsável	Pensamento crítico, escolhas éticas, responsabilidade social	CASEL (2020, 2023); Piaget (1932/1994)
Dimensão moral integrada	Justiça, solidariedade, valores sociomorais	Zambianco (2020); Araújo (2007)

Fonte: A autora. Com base em CASEL (2020, 2023), Goleman (1995), Souza (2022), Piaget (1932/1994), Zambianco (2020) e Araújo (2007).

O percurso realizado neste capítulo permitiu compreender que as CSEs não constituem um modismo recente, mas o resultado de uma construção histórica complexa, que envolve contribuições da filosofia, da psicologia do desenvolvimento e das políticas educacionais contemporâneas. De Aristóteles a Piaget, passando por Goleman e consolidando-se com a CASEL, evidencia-se que a formação integral sempre esteve vinculada à articulação entre cognição, emoção, moralidade e convivência social.

Paralelamente, discutiu-se que o conceito de CSEs não está isento de ambiguidades, sendo frequentemente confundido com habilidades socioemocionais, soft skills ou traços de personalidade. Tais equívocos reforçam a necessidade de uma conceituação clara e fundamentada, que situe as CSEs como competências educacionais desenvolvíveis, sustentadas por valores éticos e práticas formativas intencionais. Nesse sentido, a proposta brasileira de Zambianco (2020), ao enfatizar as competências sociomorais e emocionais, amplia o debate e reafirma a centralidade da ética e da moralidade nesse campo.

Os quadros apresentados sistematizaram os principais referenciais teóricos (Goleman, CASEL e Zambianco) e os componentes centrais das CSEs, oferecendo uma visão clara, integrada e analítica do fenômeno. Essa base conceitual constitui o alicerce teórico que fundamenta o percurso metodológico apresentado na seção seguinte, no qual se descrevem os procedimentos de investigação adotados e as

estratégias analíticas utilizadas para compreender como as Competências Socioemocionais se articulam à construção da autonomia intelectual e moral no ensino superior.

2.4 Relações entre Competências Socioemocionais e Autonomia Intelectual e Moral no Ensino Superior

A articulação entre as Competências Socioemocionais (CSEs) e a autonomia intelectual e moral constitui um eixo central para a compreensão da formação integral no ensino superior. Embora esses constructos sejam, por vezes, tratados de forma paralela na literatura educacional, nesta pesquisa compreende-se que eles se desenvolvem de maneira interdependente, sendo mediados por práticas pedagógicas intencionais e por contextos institucionais que favorecem a reflexão crítica, a convivência ética e o protagonismo discente (Piaget, 1994; Morin, 2000; CASEL, 2020, 2023).

No plano da autonomia intelectual, as CSEs contribuem ao favorecer processos de autorregulação, perseverança, engajamento acadêmico e tomada de decisão consciente, elementos fundamentais para que o estudante se torne sujeito ativo de sua aprendizagem. Dimensões como autoconsciência e autogestão permitem que o discente reconheça suas emoções, monitore suas estratégias cognitivas, lide com frustrações inerentes ao percurso formativo e estabeleça metas acadêmicas consistentes, fortalecendo o pensamento crítico e a capacidade de aprender de forma autônoma (Zimmerman, 2002; Pekrun, 2014; CASEL, 2020, 2023). Nessa perspectiva, a autonomia intelectual não se restringe ao domínio cognitivo, mas envolve também a gestão das emoções implicadas no processo de aprender, aspecto amplamente discutido nos estudos contemporâneos sobre emoções acadêmicas e aprendizagem autorregulada.

No que se refere à autonomia moral, as CSEs articulam-se diretamente às dimensões éticas da formação, ao promoverem empatia, consciência social, responsabilidade e tomada de decisões orientadas por valores. A capacidade de considerar o outro, dialogar, cooperar e refletir sobre as consequências das próprias ações constitui base para a internalização de princípios morais e para a construção de uma postura ética diante das demandas da vida acadêmica e social (Piaget, 1994; Araújo, 2007; Zambianco, 2020). Assim, competências como consciência social e

tomada de decisão responsável sustentam práticas morais autônomas, superando a obediência heterônoma a normas externas e favorecendo a autorregulação ética, conforme defendido pela psicologia moral e pelos estudos contemporâneos sobre educação ética.

A relação entre as CSEs e a autonomia intelectual e moral se concretiza, sobretudo, por meio de mecanismos pedagógicos que integram cognição, emoção e ética no processo educativo. Práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a resolução colaborativa de problemas, a análise de dilemas morais, a argumentação fundamentada e a participação ativa dos estudantes criam condições para o exercício simultâneo da reflexão crítica e da convivência ética (Freire, 1996; Tognetta; Vinha, 2007; Morin, 2015). Tais experiências favorecem a construção da autonomia como prática vivenciada, e não apenas como um ideal abstrato da formação universitária.

No contexto do ensino superior, essa articulação assume especial relevância, uma vez que as Instituições de Ensino Superior são chamadas a formar profissionais capazes de atuar com responsabilidade social, sensibilidade ética e discernimento crítico em cenários marcados pela complexidade e pela incerteza (OCDE, 2021; UNESCO, 2021). Assim, compreende-se que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais constitui uma via privilegiada para a consolidação da autonomia intelectual e moral, contribuindo para uma formação universitária comprometida com o conhecimento, a ética e a transformação social.

2.5 Autonomia intelectual e moral na formação universitária

A autonomia intelectual e moral constitui um dos eixos centrais da formação universitária comprometida com o desenvolvimento integral do estudante. No contexto do ensino superior, a autonomia não se limita à capacidade de estudar de forma independente ou de gerir a própria trajetória acadêmica, mas envolve a construção de um pensamento crítico, reflexivo e ético, capaz de orientar decisões responsáveis em contextos complexos e socialmente situados.

Sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1994) concebe a autonomia como um processo progressivo, construído a partir das interações sociais e da cooperação, no qual o sujeito passa da obediência heterônoma às normas externas para a autorregulação baseada em princípios internalizados. Nesse sentido, a autonomia intelectual refere-se à capacidade de pensar por si mesmo, questionar,

argumentar e reconstruir conhecimentos, enquanto a autonomia moral diz respeito à possibilidade de agir segundo valores éticos assumidos de forma consciente, e não por mera imposição normativa.

No ensino superior, essas duas dimensões da autonomia apresentam-se de forma indissociável. O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo exige não apenas habilidades cognitivas, mas também disposições éticas, emocionais e sociais que sustentem o diálogo, o respeito à diversidade de ideias e a responsabilidade pelas próprias escolhas acadêmicas e profissionais (Morin, 2000; Araújo, 2007). Assim, a autonomia universitária não se configura como um atributo individual isolado, mas como uma construção relacional, mediada por práticas pedagógicas, currículos e contextos institucionais.

Autores contemporâneos da educação crítica reforçam essa compreensão ao afirmarem que a autonomia se constrói na práxis educativa, por meio da problematização da realidade, do diálogo e da participação ativa dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (Freire, 1996; Nóvoa, 2009). A formação universitária orientada para a autonomia pressupõe metodologias que promovam a reflexão, a tomada de posição fundamentada, a escuta do outro e a corresponsabilidade no processo formativo.

No plano normativo, embora não exista um documento equivalente à Base Nacional Comum Curricular para o ensino superior, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indicam que a educação superior deve favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da cidadania, da responsabilidade social e da atuação ética (Brasil, 1996; Brasil, 2020). Esses princípios dialogam diretamente com a concepção de autonomia intelectual e moral como finalidade formativa da universidade.

Estudos recentes reforçam que a construção da autonomia no ensino superior está fortemente associada a fatores socioemocionais, como autorregulação, perseverança, empatia, responsabilidade e tomada de decisão ética (OCDE, 2021; UNESCO, 2021). Tais competências permitem que os estudantes enfrentem desafios acadêmicos, lidem com frustrações, assumam posições críticas e façam escolhas coerentes com valores pessoais e sociais, consolidando trajetórias formativas mais conscientes e sustentáveis.

Nesse sentido, a autonomia intelectual e moral não pode ser compreendida como um resultado automático da progressão acadêmica, mas como um processo que requer intencionalidade pedagógica e institucional. Ambientes educativos que favorecem a cooperação, o diálogo ético, a análise de dilemas e a participação discente tendem a promover níveis mais elevados de autonomia, enquanto práticas centradas na transmissão passiva de conteúdos podem limitar esse desenvolvimento (Tognetta; Vinha, 2007; Morin, 2015).

Dessa forma, compreende-se que a formação universitária orientada à autonomia exige a integração entre dimensões cognitivas, emocionais, sociais e morais do aprender. Nesse sentido, as Competências Socioemocionais constituem um dos principais suportes para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, pois envolvem habilidades de autorregulação, empatia, reflexão ética e tomada de decisões responsáveis, elementos fundamentais para que o estudante universitário construa posicionamentos críticos e atue de forma consciente em diferentes contextos acadêmicos e sociais.

Nesta tese, adota-se a compreensão de Competências Socioemocionais como um conjunto integrado e desenvolvível de competências relacionadas à autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020, 2023), articuladas, no contexto brasileiro, à dimensão sociomoral e à formação ética (Zambianco, 2020), e operacionalizadas no diagnóstico discente por meio da Escala de Competências Socioemocionais para universitários (Souza, 2022).

SEÇÃO III

3 MÉTODO

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa foi delineado de modo a responder ao objetivo geral da tese, que consiste em compreender e analisar de que modo as Competências Socioemocionais (CSEs) são concebidas e desenvolvidas no ensino superior, bem como refletir sobre suas possíveis contribuições para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

Para alcançar esse propósito, optou-se por uma metodologia mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos, de modo a contemplar tanto indicadores do desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos estudantes quanto percepções docentes, práticas pedagógicas e diretrizes institucionais que configuram esse processo formativo. Nessa perspectiva, os procedimentos quantitativos assumem caráter inicial e diagnóstico, subsidiando o aprofundamento interpretativo das etapas qualitativas e documentais subsequentes.

3.1 Desenho da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, com abordagem mista, de caráter quantitativo, qualitativo e documental, assumindo um delineamento analítico e integrativo. Trata-se de um único estudo, no qual diferentes fontes de dados e procedimentos metodológicos são articulados de forma complementar, não se configurando como estudos independentes, mas como componentes convergentes de um mesmo percurso investigativo. Embora a coleta e a análise documental tenham ocorrido de forma transversal ao percurso investigativo, os resultados quantitativos desempenharam papel orientador no aprofundamento interpretativo das etapas qualitativas subsequentes.

A opção pelo método misto justifica-se pela complexidade do fenômeno analisado, que envolve tanto dimensões mensuráveis do desenvolvimento das Competências Socioemocionais quanto aspectos interpretativos relacionados às percepções docentes, às práticas pedagógicas e às diretrizes institucionais. Nessa perspectiva, os procedimentos quantitativos, qualitativos e documentais foram desenvolvidos de forma articulada, permitindo uma leitura ampliada e contextualizada

do objeto de estudo, conforme orientam Minayo (2022), Creswell e Plano Clark (2018) e Flick (2020).

O Quadro 4 sintetiza o desenho metodológico da pesquisa, articulando objetivos específicos, fontes de dados, procedimentos de coleta e estratégias de análise. O estudo foi desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no interior do Estado de São Paulo.

Quadro 4 - Objetivos, fontes de dados e procedimentos de coleta de dados.

continua

Objetivo geral: compreender e analisar de que modo as Competências Socioemocionais (CSEs) são concebidas e desenvolvidas no ensino superior, bem como refletir sobre suas possíveis contribuições para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.			
Objetivos específicos	Fontes	Procedimentos para coleta de dados	Procedimentos para análise de dados
Analisar a inserção das Competências Socioemocionais em documentos institucionais e normativos, iniciando pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada, seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos analisados.	Documentos	Análise Documental	Análise documental qualitativa, orientada pela Análise Textual Discursiva (ATD), com identificação de unidades de sentido e categorias analíticas relacionadas às CSEs e à autonomia intelectual e moral.
Diagnosticar as Competências Socioemocionais dos estudantes da Instituição de Ensino Superior, por meio de uma Escala de Competências Socioemocionais para universitários, considerando comparações por sexo, faixa etária, termo e grandes áreas do conhecimento.	Alunos	Pesquisa de campo quantitativa Questionário estruturado (Apêndice D)	Análise estatística descritiva e comparativa entre grupos, com apoio de software estatístico, visando identificar padrões e diferenças nas CSEs.

continuação

Verificar a concepção dos docentes acerca da importância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, à luz de sua contribuição para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.	Professores	Pesquisa de campo qualitativa Questionário semiestruturado (Apêndice C)	Análise qualitativa das respostas por meio da ATD, com categorização temática das concepções docentes.
Analisar, a partir das discussões realizadas com representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), as percepções docentes sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, identificando sentidos, desafios e possibilidades institucionais para a promoção da formação integral dos estudantes.	Professores (NDE)	Discussão e proposição Grupo focal (Apêndice E)	Análise qualitativa do grupo focal à luz da ATD, com identificação de sentidos, desafios e possibilidades institucionais.

Fonte: A autora.

O delineamento metodológico sistematizado no Quadro 5 explicita a articulação entre as diferentes fontes de dados e procedimentos analíticos adotados, evidenciando o caráter integrado e complementar da abordagem mista assumida nesta pesquisa.

3.2 Procedimentos de levantamento e análise do estado da arte

Para o levantamento e análise do estado da arte, realizou-se uma revisão de escopo da literatura, com o objetivo de mapear e sistematizar a produção científica relacionada às Competências Socioemocionais no ensino superior. Essa revisão buscou identificar tendências de pesquisa, abordagens teóricas e lacunas investigativas sobre o tema, subsidiando a construção do referencial teórico e analítico da presente investigação.

A escolha das bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO) fundamenta-se na abrangência, relevância acadêmica e aderência dessas bases ao objeto da pesquisa. O Portal de Periódicos da CAPES reúne periódicos nacionais e internacionais de alto impacto, permitindo o acesso a produções científicas em língua portuguesa e inglesa.

A BDTD foi selecionada por concentrar teses e dissertações produzidas no contexto brasileiro, fundamentais para a compreensão do estado da arte na área da Educação Superior. Já a SciELO indexa periódicos científicos revisados por pares, em português, inglês e espanhol, com forte representatividade nas áreas de Educação e Ciências Humanas. Assim, a combinação dessas bases assegura cobertura nacional e internacional, contemplando diferentes tipos de produção científica e contribuindo para a robustez e consistência do levantamento bibliográfico realizado.

Embora exista ampla produção sobre Competências Socioemocionais e ensino superior, o levantamento realizado revelou a incipiência de estudos que investiguem, de forma integrada, a articulação entre CSEs e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, considerando simultaneamente documentos institucionais e as percepções de docentes e discentes no contexto das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Para o levantamento e, posteriormente, a análise do estado da arte, inicialmente, realizou-se um levantamento exploratório dos descritores de forma isolada, em português e inglês, com recorte temporal de dez anos (2015–2024), acesso aberto e revisado por pares, com o objetivo de mapear a produção científica associada a cada conceito central da pesquisa, a saber: Competências Socioemocionais, autonomia intelectual, educação moral, ensino superior e formação integral. Essa etapa permitiu identificar a densidade temática de cada termo e subsidiou a definição das combinações posteriores por meio de operadores booleanos.

As palavras-chave desta pesquisa foram selecionadas de modo a refletir coerentemente o objeto de estudo, o recorte conceitual e os objetivos propostos. Os termos Competências Socioemocionais, Ensino Superior e Autonomia Intelectual apresentam relação direta com o tema da tese, uma vez que expressam, respectivamente, o eixo central da investigação, o contexto institucional analisado e

uma das dimensões formativas consideradas como resultado do desenvolvimento socioemocional.

Os termos Educação moral e Formação integral foram adotados em substituição a expressões como autonomia moral e processo de ensino-aprendizagem por razões de ordem teórica e metodológica. O descritor educação moral corresponde a um campo consolidado na literatura educacional e psicológica, abrangendo os processos formativos que sustentam a construção da autonomia moral, enquanto esta última se configura como um resultado do desenvolvimento ético ao longo da trajetória educativa.

De modo semelhante, o termo formação integral foi selecionado por expressar de forma mais precisa o horizonte formativo no qual se inserem as Competências Socioemocionais, superando a compreensão restrita do processo de ensino-aprendizagem e incorporando as dimensões cognitiva, emocional, social e ética da formação humana. Dessa forma, as palavras-chave adotadas asseguram maior aderência conceitual ao objeto da pesquisa e maior compatibilidade com os descritores empregados nas bases de dados nacionais e internacionais.

A partir desse mapeamento inicial, considera-se relevante esclarecer que alguns descritores foram utilizados como termos livres, uma vez que não constam de forma padronizada nos principais tesouros internacionais nem no Thesaurus Brasileiro da Educação, embora sejam amplamente empregados na literatura educacional contemporânea. Esse é o caso dos termos Competências Socioemocionais e formação integral, que apresentam forte recorrência em produções acadêmicas nacionais e internacionais, mas ainda carecem de uniformização terminológica.

Para ampliar a abrangência das buscas sem comprometer a coerência conceitual da pesquisa, foram adotados equivalentes semânticos em língua inglesa, tais como socio-emotional skills, social and emotional skills, holistic education e holistic development, amplamente utilizados por organismos internacionais e por estudos na área da Educação Superior. Essa estratégia permitiu assegurar maior sensibilidade na recuperação dos estudos, bem como maior alinhamento entre os descritores, o título e os objetivos da pesquisa. Os resultados dessa busca são apresentados a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 – Resultado da busca na plataforma do Portal de Periódicos Capes e na base de dados BDTD e SciELO realizado em 2025

DESCRIPTORES	CAPES	BDTD	SCIELO
“competências socioemocionais” OR “socio-emotional skills” OR “social and emotional skills”	25	369	82
“autonomia intelectual” OR “intellectual autonomy”	702	108	4.689
“educação moral” OR “moral education”	5.233	200	23.753
“ensino superior” OR “higher education”	8.855	18.290	12.050
“formação integral” OR “holistic education” OR “holistic development”	1.303	1.071	577.919

Fonte: A autora.

Conforme apresentado na Tabela 1, a busca inicial realizada nas bases do Portal de Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), com recorte temporal entre 2015 e 2024, evidenciou diferenças significativas na densidade de publicações associadas aos descritores investigados.

Os resultados indicam que o descritor “formação integral”, associado aos equivalentes em língua inglesa *holistic education* e *holistic development*, apresentou o maior volume de ocorrências, especialmente na base SciELO, com 577.919 registros, o que evidencia a ampla difusão do conceito de formação humana integral na literatura educacional e em áreas afins. Esse expressivo número reflete a abrangência conceitual do termo e sua aplicação em múltiplos contextos formativos.

Em seguida, destacam-se as publicações relacionadas ao descritor “ensino superior”, associado a *higher education*, com 39.195 registros distribuídos entre as três bases, evidenciando a centralidade dessa temática no campo acadêmico contemporâneo. Também se observa um volume significativo de estudos vinculados à educação moral, com 29.186 ocorrências, o que demonstra a consolidação desse campo de investigação, sobretudo nas áreas da Educação e das Ciências Humanas.

Por outro lado, os descritores “autonomia intelectual” e “competências socioemocionais”, ainda que fundamentais para o escopo desta pesquisa, apresentaram menor frequência absoluta. O termo *autonomia intelectual* totalizou 5.499 registros, enquanto o descritor *competências socioemocionais*, associado a *socio-emotional skills* e *social and emotional skills*, apresentou 476 ocorrências. Esses resultados sugerem que, embora tais conceitos estejam presentes na literatura, ainda

ocupam um espaço mais restrito quando considerados de forma isolada, especialmente no contexto do ensino superior.

Esse panorama evidencia que, apesar da ampla produção relacionada à formação integral, ao ensino superior e à educação moral, há menor incidência de estudos que abordem de maneira específica e articulada as Competências Socioemocionais e a autonomia intelectual. Tal constatação reforça a existência de lacunas na integração entre dimensões cognitivas, éticas e socioemocionais na literatura acadêmica recente, justificando a necessidade de refinamento das buscas por meio da combinação dos descritores com operadores booleanos.

A partir desse resultado, foi realizado um novo levantamento combinando os descritores por meio dos operadores booleanos 'AND' e 'OR', a fim de identificar estudos que abordassem de forma integrada as Competências Socioemocionais, autonomia intelectual, educação moral, ensino superior e formação integral.

Esse refinamento teve como objetivo mapear o entrecruzamento dos temas e identificar publicações que se aproximam do eixo central desta pesquisa, as Competências Socioemocionais no ensino superior e sua contribuição para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Os resultados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Resultado da plataforma do Portal de periódicos Capes e na base de dados BDTD e SciELO utilizando o operador booleano 'OR' e 'AND'.

DESCRITORES	continua		
	CAPES	BDTD	SciELO
("competências socioemocionais" OR "socio-emotional skills" OR "social and emotional skills") AND ("autonomia intelectual" OR "intellectual autonomy")	0	6	0
("competências socioemocionais" OR "socio-emotional skills" OR "social and emotional skills") AND ("educação moral" OR "moral education")	0	2	2
("competências socioemocionais" OR "socio-emotional skills" OR "social and emotional skills") AND ("ensino superior" OR "higher education")	2	28	2
("competências socioemocionais" OR "socio-emotional skills" OR "social and emotional skills") AND ("formação integral" OR "holistic education" OR "holistic development")	3	35	0
("autonomia intelectual" OR "intellectual autonomy") AND ("educação moral" OR "moral education")	3	2	149
("autonomia intelectual" OR "intellectual autonomy") AND ("ensino superior" OR "higher education")	1	8	72

			conclusão
("autonomia intelectual" OR "intellectual autonomy") AND ("formação integral" OR "holistic education" OR "holistic development")	1	4	0
("educação moral" OR "moral education") AND ("ensino superior" OR "higher education")	14	19	2.956
("educação moral" OR "moral education") AND ("formação integral" OR "holistic education" OR "holistic development")	7	0	2.214
("ensino superior" OR "higher education") AND ("formação integral" OR "holistic education" OR "holistic development")	0	98	0
TOTAL	31	202	5.395

Fonte: A autora.

A análise da Tabela 2 evidencia que, ao combinar os descritores por meio dos operadores booleanos AND e OR, o número de publicações reduz-se de forma expressiva, revelando a baixa integração entre os conceitos investigados na literatura acadêmica, especialmente quando considerados de maneira articulada.

As combinações que envolvem diretamente o descritor competências socioemocionais, associado aos equivalentes em língua inglesa (socio-emotional skills e social and emotional skills), apresentaram resultados bastante restritos. Observa-se, por exemplo, a ausência de registros nas bases CAPES e SciELO quando o descritor foi cruzado com autonomia intelectual, e apenas seis registros na BDTD, o que evidencia a escassez de pesquisas que articulem explicitamente essas duas dimensões no contexto educacional.

De modo semelhante, as combinações entre competências socioemocionais e educação moral ou ensino superior apresentaram quantitativos reduzidos, com maior concentração na base SciELO, ainda assim em números modestos. Esses resultados indicam que, embora o tema das competências socioemocionais esteja presente na literatura, sua articulação com dimensões morais e com o contexto específico do ensino superior permanece pouco explorada de forma integrada.

Em contraste, observa-se maior incidência de publicações nas combinações que envolvem os descritores educação moral e ensino superior, especialmente na base SciELO, com 2.956 registros. Tal resultado sugere que a educação moral constitui um campo mais consolidado na literatura educacional, embora, em muitos casos, não dialogue explicitamente com o referencial das competências socioemocionais.

As combinações que incluem o descritor formação integral, associado a *holistic education* e *holistic development*, também apresentaram quantitativos numericamente elevados quando cruzadas com educação moral e ensino superior, sobretudo na SciELO. Entretanto, a articulação simultânea entre formação integral, competências socioemocionais e autonomia intelectual mostrou-se praticamente inexistente nas bases analisadas.

Esse panorama evidencia que, embora existam produções relevantes sobre educação moral, ensino superior e formação integral, são incipientes os estudos que integram essas dimensões às competências socioemocionais e à construção da autonomia intelectual e moral, sobretudo a partir de abordagens que considerem, de forma articulada, documentos institucionais e as percepções de docentes e discentes. Tal lacuna reforça a pertinência e a originalidade da presente pesquisa, ao propor uma análise integrada dessas categorias no contexto das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

De acordo com Nucci (2016), a educação moral no ensino superior deve favorecer o desenvolvimento do raciocínio ético e do julgamento autônomo, em consonância com a maturidade intelectual esperada nessa etapa formativa. Rest, Narvaez e Bebeau (2020) reforçam que o desenvolvimento moral e o cognitivo não ocorrem de forma isolada, mas integram um processo dinâmico de autorregulação, consciência crítica e tomada de decisão responsável. Nessa perspectiva, a OCDE (2021) e Morin (2015) ressaltam a importância de uma educação orientada à formação integral, que articule razão, emoção e ética como pilares do pensamento complexo e da convivência democrática.

Esse referencial teórico evidencia que a construção da autonomia intelectual e moral está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, especialmente no contexto do ensino superior. No entanto, conforme demonstrado no panorama do estado da arte, essa articulação ainda se apresenta de forma fragmentada na produção científica, particularmente quando se consideram, de maneira integrada, documentos institucionais e as percepções de discentes e docentes.

Com o objetivo de mapear e sistematizar a produção científica relacionada às Competências Socioemocionais no ensino superior, realizou-se uma revisão de escopo da literatura, visando subsidiar a compreensão do estado da arte sobre o tema

e fundamentar a análise teórica da presente pesquisa. Esse procedimento não se configura como um estudo independente no âmbito da tese, mas como estratégia de apoio analítico e teórico para a interpretação dos dados empíricos produzidos na investigação. Para garantir maior rigor e transparência no processo de seleção das produções científicas, adotaram-se as diretrizes do PRISMA-ScR (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses – Extension for Scoping Reviews), amplamente reconhecido na literatura científica por orientar revisões de escopo de forma sistemática e transparente.

Conforme orientam Tricco *et al.* (2018), o PRISMA-ScR estrutura-se em etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, permitindo maior controle sobre a relevância e a aderência das produções científicas ao objeto de investigação. Estudos recentes, como o de Silva *et al.* (2024), ao realizarem revisões sobre inteligência emocional e Competências Socioemocionais no ensino superior, evidenciam tanto o crescimento das pesquisas na área quanto a necessidade de abordagens que articulem teoria, prática pedagógica e políticas institucionais.

Na presente pesquisa, o PRISMA-ScR foi utilizado como estratégia metodológica para refinar o levantamento exploratório apresentado na Tabela 2, assegurando a seleção de publicações alinhadas ao objeto de estudo, isto é, aquelas que abordam as Competências Socioemocionais, autonomia intelectual e moral, educação moral e formação no ensino superior.

Foram definidos como critérios de inclusão: publicações entre 2015 e 2024; estudos em língua portuguesa ou inglesa; revisados por pares; enquadrados nas áreas de Educação e Ciências Humanas; de acesso aberto; e com abordagem teórica, empírica ou documental relacionada às Competências Socioemocionais. Como critérios de exclusão, desconsideraram-se estudos duplicados entre bases, produções em áreas sem interface educacional e textos que não apresentassem relação direta com o objeto da pesquisa.

O processo de seleção das produções científicas seguiu as diretrizes do PRISMA-ScR e está representado no fluxograma apresentado na Figura 1, o qual sintetiza, de forma transparente e sistematizada, as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos que compuseram o corpus teórico da revisão. A seguir, descrevem-se detalhadamente cada uma dessas etapas, conforme preconiza

o protocolo, explicitando os procedimentos adotados em cada fase do processo de seleção.

A Etapa 1 (Identificação) compreendeu as buscas sistemáticas realizadas nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil). Foram utilizados descritores em português e inglês, definidos a partir dos objetivos da pesquisa, a saber: “competências socioemocionais” OR “*socio-emotional skills*” OR “*social and emotional skills*”; “autonomia intelectual” OR “*intellectual autonomy*”; “educação moral” OR “*moral education*”; “ensino superior” OR “*higher education*”; e “formação integral” OR “*holistic education*” OR “*holistic development*”.

Consideraram-se publicações entre 2015 e 2024, revisadas por pares, de acesso aberto, redigidas em português ou inglês, abrangendo artigos, dissertações, teses e livros. O levantamento inicial resultou em 5.628 registros, distribuídos entre as bases CAPES (31), BDTD (202) e SciELO (5.395).

A Etapa 2 (Seleção) consistiu na eliminação de duplicatas e de publicações fora do escopo temático da pesquisa, especialmente aquelas voltadas a competências exclusivamente técnicas, à gestão organizacional, a contextos clínicos ou à saúde mental dissociada de uma interface educacional. Nessa etapa, realizou-se a triagem por meio da leitura de títulos e resumos, sendo excluídas produções referentes exclusivamente à educação básica, a contextos corporativos ou que não apresentassem relação direta com as competências socioemocionais no ensino superior. Ao final dessa fase, 138 estudos foram considerados potencialmente relevantes e encaminhados para a etapa de elegibilidade.

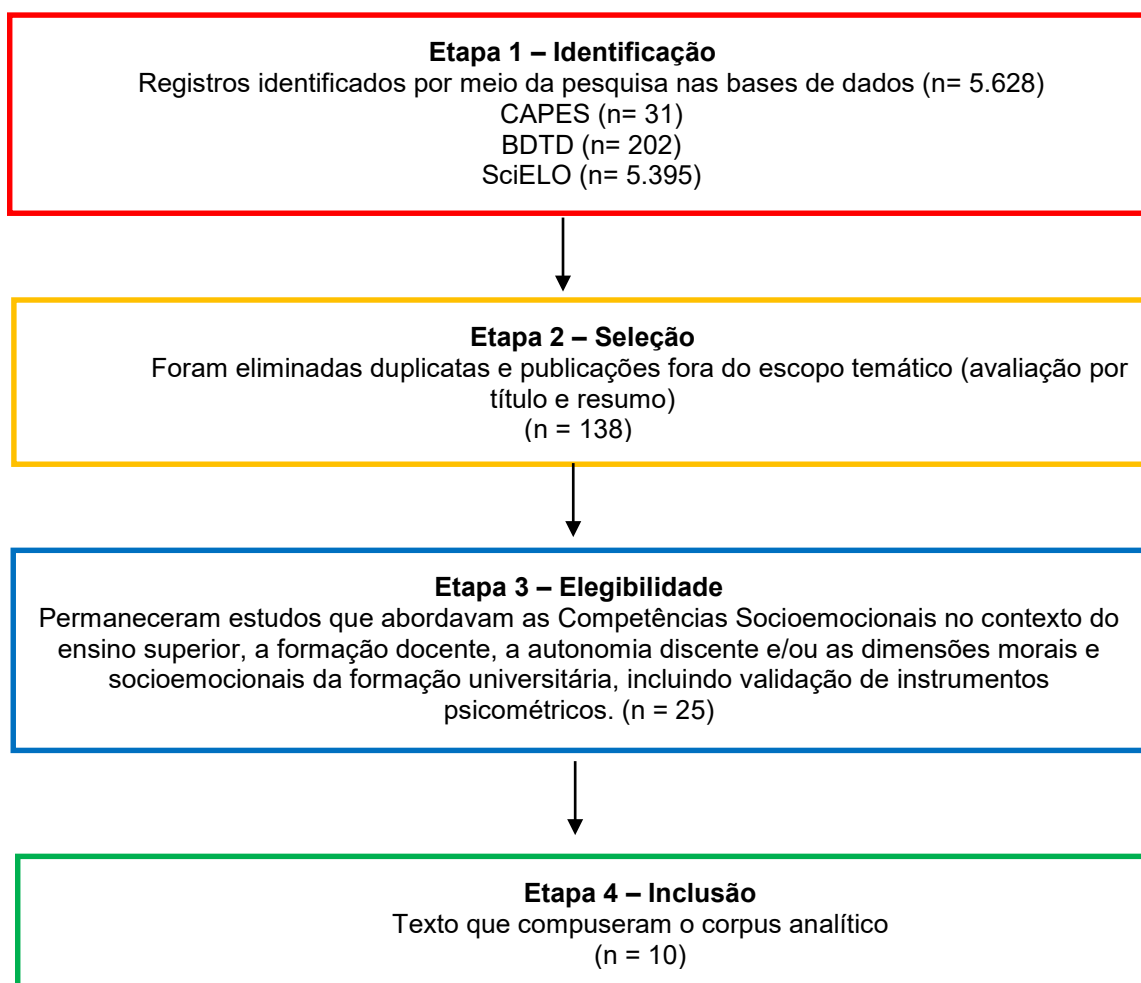
A Etapa 3 (Elegibilidade) envolveu a leitura analítica dos textos e a avaliação de sua pertinência temática e aderência aos objetivos da pesquisa. Permaneceram os estudos que abordavam as competências socioemocionais no contexto do ensino superior, a formação docente universitária, a autonomia discente e/ou as dimensões morais e socioemocionais da formação acadêmica, incluindo, quando pertinente, a validação ou aplicação de instrumentos psicométricos nesse contexto. Ao término dessa etapa, 25 estudos atenderam aos critérios de elegibilidade.

A Etapa 4 (Inclusão) correspondeu à definição do corpus teórico final da revisão. Nessa fase, foram selecionados 10 estudos, considerando-se sua maior

aderência às categorias analíticas da Análise Textual Discursiva, a densidade teórico-conceitual e o potencial de diálogo com os objetivos da investigação. Os demais estudos elegíveis foram excluídos por apresentarem contribuições redundantes ou limitada articulação com as dimensões centrais da pesquisa.

As etapas de seleção, elegibilidade e inclusão contaram com o apoio da ferramenta *NotebookLM*, desenvolvida pelo Google, utilizada como ambiente digital de apoio para leitura, triagem e organização das informações textuais. Esse recurso auxiliou na análise sistemática de títulos, resumos e textos selecionados, favorecendo a identificação de duplicatas e a organização temática das produções científicas. As informações sistematizadas por meio dessa ferramenta subsidiaram a elaboração da Figura 1 (Fluxograma PRISMA) e do Quadro 1, que sintetizam, respectivamente, o percurso metodológico e os resultados quantitativos da seleção e inclusão dos estudos, conforme as diretrizes do PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018).

Figura 1 – Fluxograma PRISMA de seleção dos estudos (2015 – 2024).



Fonte: A autora, com base no protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018).

O fluxo apresentado na Figura 1 permitiu sistematizar, de forma transparente e reprodutível, todas as fases do processo de busca, triagem e seleção das produções científicas incluídas nesta revisão. Essa estrutura possibilitou organizar quantitativamente os resultados obtidos em cada etapa do protocolo PRISMA-ScR, conforme demonstrado no Quadro 4, que apresenta a síntese do número de registros identificados, triados, excluídos, elegíveis e efetivamente incluídos na análise final.

A partir dessa sistematização, foi possível visualizar com clareza a progressiva redução do corpus ao longo das etapas de Seleção, Elegibilidade e Inclusão, até alcançar os 10 estudos que compuseram o corpus teórico final da revisão, assegurando rastreabilidade, consistência metodológica e alinhamento com as diretrizes do PRISMA-ScR.

O Quadro 5 detalha os resultados quantitativos obtidos na aplicação do protocolo PRISMA-ScR (2015–2024), complementando o fluxo ilustrado na Figura 1 e evidenciando, de forma objetiva, o processo de filtragem das publicações até a constituição do corpus teórico final da revisão. Os dados foram organizados com base nas informações processadas no NotebookLM, o que garantiu coerência e transparência entre as etapas de identificação, seleção e elegibilidade.

Quadro 5 – Síntese quantitativa do processo de seleção dos estudos na revisão de escopo (2015–2024).

continua

Autor/Ano	Título	Tipo	Base	Relevância para CSEs e Autonomia
Souza, A. C. A. (2022)	Sentido do ser: jogo das competências socioemocionais para universitários	Dissertação	BDTD	Desenvolvimento e aplicação de intervenção socioemocional com estudantes universitários, contribuindo para a discussão sobre autorregulação, formação integral e autonomia discente.
Barreira, K. R. A. (2024)	Vínculo professor-aluno e o desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino superior	Dissertação	BDTD	Analisa a relação pedagógica como elemento central para o desenvolvimento de competências socioemocionais, com implicações diretas para a formação docente universitária.
Coimbras, E. R. (2023)	Contribuições da monitoria para o desenvolvimento de competências socioemocionais em uma universidade particular	Dissertação	BDTD	Evidencia práticas institucionais que favorecem o desenvolvimento socioemocional no ensino superior, com foco em experiências formativas mediadas por pares.
Ferraz, R. A. (2022)	Estágio no ensino superior: competências transversais, socioemocionais e de carreira	Dissertação	BDTD	Discute o estágio como espaço de desenvolvimento de competências socioemocionais e de autonomia acadêmica e profissional dos estudantes universitários.
Barbosa, M. M. F. (2023)	Relações entre competências socioemocionais, adaptabilidade de carreira e empregabilidade em estagiários do ensino superior	Dissertação	BDTD	Utiliza instrumentos psicométricos para analisar a relação entre competências socioemocionais, adaptabilidade e empregabilidade, contribuindo para a discussão sobre autonomia e inserção profissional.
Santos, A. E. (2023)	O papel da adaptabilidade de carreira na relação entre competências socioemocionais e engajamento com a carreira em estagiários universitários	Dissertação	BDTD	Analisa modelos relacionais entre competências socioemocionais e engajamento, ampliando a compreensão sobre processos de autorregulação e tomada de decisão no ensino superior.

conclusão

Campos, N. C. (2024)	Plataforma de Apoio ao Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais Universitárias (PASU)	Dissertação	BDTD	Apresenta proposta instrumental para desenvolvimento e avaliação de competências socioemocionais no contexto universitário, com potencial aplicação institucional.
Bonacelli, T. G. (2024)	A contribuição da formação socioemocional nas competências técnicas do profissional de tecnologia	Dissertação	BDTD	Discute a integração entre competências socioemocionais e formação técnica no ensino superior, problematizando abordagens instrumentalizadas das CSEs.
Pessoa, M. F. (2020)	Competências gerenciais do professor-gestor: um estudo com coordenadores de curso da graduação	Dissertação	BDTD	Analisa competências humanas e socioemocionais na atuação do docente universitário em funções de gestão acadêmica.
Paranhos, M. C. R. (2017)	Relações entre habilidades socioemocionais e inovação para licenciados em ciências biológicas	Dissertação	BDTD	Investiga a relação entre habilidades socioemocionais, inovação e tomada de decisão, contribuindo para a discussão sobre autonomia intelectual no ensino superior.

Fonte: A autora, com base no protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018) e nas informações sistematizadas com apoio do NotebookLM.

O processo de revisão de escopo da literatura, consolidado nas etapas representadas na Figura 1 e no Quadro 5, permitiu delimitar um conjunto intencional, coerente e analiticamente consistente de produções científicas que abordam as Competências Socioemocionais (CSEs) no contexto do ensino superior, em articulação com a formação docente, a formação discente e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Essa etapa foi fundamental para a consolidação da base teórica da pesquisa, assegurando que as análises subsequentes se apoiassem em estudos diretamente alinhados ao objeto investigado e aos pressupostos metodológicos adotados.

Os dez estudos incluídos no corpus teórico da revisão, selecionados a partir da aplicação das diretrizes do PRISMA-ScR, contemplam diferentes perspectivas empíricas sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais no ensino superior. As produções analisadas abrangem desde intervenções formativas direcionadas a estudantes universitários, como jogos, monitorias e plataformas institucionais, até investigações que relacionam as CSEs à autonomia discente, à adaptabilidade de carreira e às práticas pedagógicas e de gestão acadêmica no âmbito da docência universitária.

Destaca-se que parte significativa dos estudos selecionados privilegia abordagens empíricas situadas no cotidiano institucional do ensino superior, permitindo compreender como as competências socioemocionais se constituem em contextos formativos concretos, mediados por relações pedagógicas, experiências acadêmicas e práticas curriculares. Nesse sentido, pesquisas como as de Souza (2022), Barreira (2024) e Coimbras (2023) evidenciam o papel das interações formativas e dos ambientes educacionais na promoção de processos de autorregulação, engajamento e desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Outros estudos do corpus analítico, como os de Ferraz (2022), Barbosa (2023) e Santos (2023), contribuem para a compreensão das competências socioemocionais associadas à construção da autonomia acadêmica e profissional, especialmente no que se refere à tomada de decisão, à adaptabilidade e ao planejamento de carreira no ensino superior. Já investigações voltadas à formação docente e à atuação do professor universitário, como a de Pessoa (2020), ampliam a análise ao evidenciar a presença de competências humanas e socioemocionais na mediação pedagógica e na gestão acadêmica.

De modo geral, o conjunto de estudos selecionados revela que, embora as Competências Socioemocionais estejam presentes em diferentes dimensões da formação universitária, sua articulação explícita com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral ainda se apresenta de forma fragmentada na produção científica. Essa constatação reforça a relevância e a originalidade da presente tese, ao propor uma análise integrada das CSEs, da autonomia e da formação universitária, a partir de documentos institucionais e das percepções de docentes e discentes no contexto das Instituições de Ensino Superior.

3.3 Estratégia metodológica e procedimentos de análise dos dados

Trata-se de um estudo de método misto, de natureza complementar e integrativa (Creswell; Plano Clark, 2018; Flick, 2009, 2020), articulando procedimentos qualitativos e quantitativos, caracterizando-se, portanto, como quali-quantitativo. Nesse tipo de desenho, as abordagens são desenvolvidas e analisadas de forma independente, permitindo que cada uma contribua de modo específico para a compreensão do fenômeno investigado. De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013), ao combinar essas duas perspectivas, amplia-se a profundidade e fortalece-se a validade interpretativa dos resultados, sendo a articulação realizada em etapa posterior de integração analítica.

Como explica Baptista (1999), a abordagem quantitativa, quando não exclusiva, pode servir de fundamento e apoio ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa. Nessa direção, Minayo (2022) reforça que ambas se complementam e se enriquecem mutuamente, favorecendo uma leitura mais ampla da realidade estudada. A escolha por uma metodologia mista de caráter complementar justifica-se pela complexidade do objeto de estudo, que envolve tanto dimensões mensuráveis quanto aspectos subjetivos e contextuais.

No componente quantitativo, aplicou-se a Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários (Souza, 2022) a discentes de cursos de graduação, cujos resultados possibilitaram análises estatísticas descritivas das CSEs segundo sexo, idade, período letivo e grandes áreas do conhecimento. O componente qualitativo, por sua vez, investigou as percepções de docentes acerca da relevância de desenvolver as CSEs no ensino superior, relacionando-as ao fortalecimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Essa abordagem

permitiu compreender significados, valores e representações atribuídos pelos participantes às práticas pedagógicas voltadas às CSEs; aspectos que, conforme destaca Minayo (2022), não podem ser plenamente apreendidos por meio de dados numéricos.

Outro ponto relevante da metodologia diz respeito ao caráter exploratório-descritivo do estudo documental. A análise documental constitui um procedimento central em investigações acadêmicas que se dedicam ao exame de documentos institucionais e normativos, pois permite compreender os contextos históricos, sociais e pedagógicos que orientam determinadas práticas e políticas educacionais. Essa abordagem amplia a capacidade interpretativa do pesquisador ao possibilitar a identificação de discursos, valores e diretrizes presentes nos textos oficiais.

A pesquisa exploratória tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, especialmente quando o tema ainda é pouco conhecido ou pouco sistematizado (Gil, 2019). Já o estudo documental, fundamenta-se na análise sistemática de documentos públicos ou institucionais que, embora disponíveis, ainda não foram examinados sob a ótica do pesquisador (Marconi; Lakatos, 2017). Nessa perspectiva, a análise documental implica na sistematização e interpretação rigorosa das informações contidas nos documentos, permitindo ir além da descrição e alcançar uma leitura crítica das intenções e significados subjacentes (Bardin, 2011; Cellard, 2012).

Neste estudo, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos participantes, com o objetivo de mapear a presença das Competências Socioemocionais e suas relações com a formação integral e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Cabe registrar que, no curso de Medicina Veterinária, o PPC não foi disponibilizado pela coordenação; nessa situação, recorreu-se ao site institucional como fonte alternativa, preservando-se os mesmos critérios de leitura e sistematização aplicados aos demais documentos.

A análise documental justificou-se, portanto, pela necessidade de compreender como as diretrizes e políticas educacionais são formalmente expressas no contexto institucional e de identificar convergências, lacunas e tensões entre os

documentos normativos e as percepções discentes e docentes, contribuindo para uma leitura integrada do fenômeno investigado.

Por fim, os resultados da análise documental (documentos normativos e institucionais), quantitativos (discentes), qualitativos (docentes e NDE) foram analisados de forma independente e, em etapa posterior, articulados por meio de uma triangulação interpretativa de fontes (Denzin, 1978; Flick, 2009, 2020). Essa triangulação teve como finalidade relacionar e complementar as informações provenientes dos diferentes conjuntos de dados, identificando convergências, divergências e inter-relações entre os documentos institucionais, os resultados discentes e as percepções docentes. Tal procedimento buscou ampliar a consistência e a profundidade interpretativa da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado.

Considerando as diferentes naturezas e finalidades dos dados coletados, torna-se relevante explicitar como cada conjunto de informações contribui para a compreensão integrada do fenômeno estudado. A seguir, o Quadro 6 apresenta uma síntese das fontes de dados, de seus tipos e da função que desempenham no processo de triangulação interpretativa, indicando os aspectos que serão retomados na discussão dos resultados.

Quadro 6 – Fontes de dados e função na triangulação interpretativa.

Fonte	Tipo de dado	Função na triangulação	Aspectos a serem considerados na discussão
Documentos (PDI, DCNs, PPCs)	Qualitativo-documental	Evidenciam a intencionalidade formativa institucional e a presença das Competências Socioemocionais	Analisar como as CSEs são expressas nos documentos e de que modo se articulam à autonomia intelectual e moral.
Discentes	Quantitativo-analítico (Escala de CSEs)	Indicam o nível de desenvolvimento das Competências Socioemocionais percebido pelos estudantes	Analisar níveis e padrões das CSEs por sexo, idade, período e área, identificando tendências, contrastes e possíveis associações com autonomia intelectual e moral.
Docentes e NDE	Qualitativo-interpretativo	Aprofundar sentidos, desafios e práticas relacionadas às CSEs, articulando-as às diretrizes e ao diagnóstico discente.	Relacionar as percepções docentes com as diretrizes institucionais, identificando convergências, tensões e possibilidades formativas.

Fonte: A autora, com base em Denzin (1978) e Flick (2009, 2020).

A apresentação sintetizada das fontes no Quadro 6 explicita a lógica de triangulação analítica adotada na pesquisa, evidenciando que cada conjunto de dados contribui de forma complementar para a compreensão das Competências Socioemocionais no contexto institucional. Os dados documentais, quantitativos e qualitativos não são tratados de forma isolada, mas articulados de modo interpretativo, permitindo identificar convergências, divergências e tensões entre o que é prescrito nos documentos, o que é percebido pelos estudantes e o que é compreendido e praticado pelos docentes.

Essa sistematização orienta a organização da discussão dos resultados, na qual os achados provenientes das diferentes fontes são analisados de forma integrada, em consonância com o caráter analítico e interpretativo do delineamento metodológico adotado.

3.4 Participantes e locais da pesquisa

Nesta pesquisa, os participantes compreenderam docentes, membros do NDE e discentes da IES pesquisada. Já os documentos institucionais (PDI, DCNs e PPCs) foram tratados como fontes de dados secundários, integrando o corpus de análise documental e não sendo considerados participantes da pesquisa. Com vistas a alcançar dois objetivos específicos: (i) diagnosticar as Competências Socioemocionais dos estudantes (...) e (ii) verificar a concepção dos docentes (...); foram adotadas diferentes estratégias de coleta de dados.

A pesquisa contou com a participação de 57 docentes, dentre os quais 10 integraram o grupo focal, composto por membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE), e de 310 discentes matriculados no primeiro semestre de 2025, mais precisamente no mês de março, abrangendo quatro grandes áreas do conhecimento: Agrárias/Biológicas, Arquitetura/Engenharias, Informática/Exatas e Saúde e Bem-Estar. A escolha dessas áreas fundamentou-se no critério de representatividade quantitativa, tendo sido incluídas aquelas que apresentavam mais de 200 estudantes matriculados, condição adotada para assegurar maior robustez amostral, diversidade de perfis formativos e consistência comparativa entre as áreas investigadas.

A Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, oferta, na modalidade presencial, sete grandes áreas de formação, que contemplam 56 cursos de graduação. Além disso, mantém

ampla oferta de cursos na modalidade a distância (EAD), o que reforça sua abrangência e representatividade regional no contexto do ensino superior.

Para situar o universo da pesquisa e evidenciar a diversidade de cursos e áreas de formação que compõem a instituição, apresenta-se, a seguir, o Quadro 7, com a organização das sete grandes áreas de conhecimento e seus respectivos cursos de graduação, conforme informações disponíveis no site institucional.

Quadro 7 - As sete grandes áreas de formação da IES e respectivos cursos.

continua

ÁREAS	CURSOS
Agrárias/ Biológicas	Agronegócio Agronomia Ciências Biológicas - Bacharelado Ciências Biológicas - Formação Pedagógica Ciências Biológicas - Licenciatura Geoprocessamento Medicina Veterinária Zootecnia
Artes/ Design/ Comunicação	Artes Visuais - Licenciatura Comunicação Social: Jornalismo Comunicação Social: Publicidade e Propaganda Design Design de Interiores Design de Moda Design Gráfico Fotografia Marketing Música - Licenciatura
Arquitetura/ Engenharias	Arquitetura e Urbanismo Engenharia Ambiental e Sanitária Engenharia Civil Engenharia de Produção Engenharia Elétrica Engenharia Mecânica Engenharia Mecatrônica Engenharia Química
Direito/ Administração/ Negócios/ Serviços	Administração Ciências Contábeis Direito Gastronomia Gestão Comercial Gestão de Recursos Humanos

Informática/ Exatas	Análise e Desenvolvimento de Sistemas Ciência da Computação Ciência de Dados Química - Bacharelado Química - Licenciatura Sistemas de Informação
Letras/ Humanas	Geografia - Licenciatura Licenciatura Letras - Inglês Letras - Português Pedagogia - Licenciatura
Saúde e Bem-Estar	Biomedicina Educação Física - Bacharelado Educação Física - Licenciatura Enfermagem Estética e Cosmética Farmácia Fisioterapia Fonoaudiologia Medicina Nutrição Odontologia Psicologia Radiologia

Fonte: A autora, a partir da oferta no site da IES.

A partir desse panorama institucional, procedeu-se à definição dos critérios de seleção dos cursos e participantes, buscando assegurar representatividade, diversidade e viabilidade operacional na coleta de dados. Essa etapa foi fundamental para delimitar o universo empírico da pesquisa, garantindo que as áreas escolhidas refletissem a pluralidade de formações da IES, sem comprometer a consistência metodológica do estudo.

Como critérios de inclusão, optou-se por cursos presenciais pertencentes a áreas com mais de 200 alunos matriculados, condição considerada essencial para reduzir vieses amostrais e assegurar representatividade dos diferentes campos de formação. Foram excluídas as áreas com menos de 200 alunos e os cursos da modalidade a distância (EAD), de modo a garantir homogeneidade no perfil dos participantes e evitar distorções nos resultados (Creswell; Plano Clark, 2018; Flick, 2009).

Nesse processo, a área de Letras/Humanas foi excluída, permanecendo inicialmente seis grandes áreas de estudo. A seleção inicial recaiu sobre três áreas, Agrárias/Biológicas, Arquitetura/Engenharias e Informática/Exatas, escolhidas por conveniência e acessibilidade aos docentes e discentes.

A coleta de dados, docentes e estudantes teve início em outubro de 2024, após a autorização das coordenações de curso. Nessa fase, foi divulgado, junto aos participantes, o link dos instrumentos elaborados em Google Forms (Apêndices C e D). Entretanto, a adesão inicial foi limitada, mesmo depois de repetidas tentativas de reenvio, incluindo contato com representantes de turma e envio direto aos docentes.

Diante do baixo retorno, em março de 2025 foi solicitada nova autorização às coordenações para a realização de visitas presenciais em sala de aula, possibilitando a aplicação direta dos questionários e da Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários. Embora inicialmente tenha havido resistência à coleta presencial, com preferência por nova tentativa via e-mail, essa estratégia também resultou em pouca participação. Assim, optou-se pela abordagem presencial consolidada, que apresentou maior receptividade entre os docentes, os quais, além de responderem ao questionário, colaboraram ativamente na aplicação junto aos estudantes.

Ainda que o número total de respostas tenha se mantido abaixo do esperado, a coleta presencial permitiu ampliar significativamente a representatividade das áreas investigadas. Nesse contexto, decidiu-se incluir cursos da área de Saúde e Bem-Estar (Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia) que não faziam parte do recorte original, a fim de expandir a amostra, diversificar os perfis e garantir a robustez interpretativa dos resultados (Minayo, 2022). O Quadro 8 apresenta a associação entre as grandes áreas e os cursos participantes da pesquisa.

Quadro 8 - Grandes áreas e seus respectivos cursos.

ÁREA	CURSOS
Agrárias/ Biológicas	• Agronomia • Ciências Biológicas - Bacharelado • Ciências Biológicas - Licenciatura • Medicina Veterinária • Zootecnia
Arquitetura/ Engenharias	• Arquitetura e Urbanismo • Engenharia Civil • Engenharia Química
Informática/ Exatas	• Ciência da Computação • Sistemas de Informação • Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Saúde e Bem-Estar	• Enfermagem • Farmácia • Fisioterapia

Fonte: A autora, com base no site oficial da IES pesquisada.

A definição das áreas e cursos participantes consolidou o recorte empírico da pesquisa, assegurando a representatividade de diferentes campos do conhecimento e a diversidade de perfis acadêmicos. Essa configuração reforça o caráter interdisciplinar do estudo e fornece base sólida para a etapa seguinte, dedicada à análise dos documentos institucionais que compõem o lócus documental da investigação.

Além da aplicação dos instrumentos junto a docentes, discentes e membros do NDE, foram coletados e analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) correspondentes aos cursos participantes. Essa etapa documental teve como objetivo mapear o alinhamento entre as diretrizes institucionais e as normativas nacionais, identificando a presença explícita ou implícita das Competências Socioemocionais (CSEs) e suas relações com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral no ensino superior.

O Quadro 9 apresenta a fonte documental de pesquisa e o lócus de coleta dos PPCs analisados, indicando o ano de elaboração e o local de obtenção de cada documento.

Quadro 9 - Fonte documental de pesquisa e lócus de coleta dos PPCs.

Curso	Documento*	Ano	Fonte
Agronomia	PPC	2021	Coordenação
Arquitetura e Urbanismo	PPC	2021	Coordenação
Ciência da Computação	PPC	2023	Coordenação
Ciências Biológicas - Bacharelado	PPC	2024	Coordenação
Ciências Biológicas - Licenciatura	PPC	2024	Coordenação
Enfermagem	PPC	2023	Coordenação
Engenharia Química	PPC	2023	Coordenação
Engenharia Civil	PPC	2021	Coordenação
Farmácia	PPC	2023	Coordenação
Fisioterapia	PPC	2023	Coordenação
Medicina Veterinária	PPC ⁴	2024	Site institucional
Sistemas de Informação	PPC	2024	Coordenação
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	PPC	2023	Coordenação
Zootecnia	PPC	2021	Coordenação

Fonte: A autora.

Nota: (*) Nos PPC estão inclusos as Matrizes Curriculares e os Ementários dos componentes Curriculares.

⁴ No caso do curso de Medicina Veterinária, o PPC não foi disponibilizado pela coordenação; a análise foi realizada com base nas informações oficiais de oferta do curso publicadas no site institucional.

A coleta documental possibilitou compreender o contexto normativo e curricular em que as CSEs estão inseridas, tanto nas diretrizes nacionais quanto nas políticas institucionais da IES pesquisada. Essa etapa serviu como base para a análise comparativa entre os documentos oficiais e as percepções dos participantes, conforme previsto na triangulação interpretativa adotada neste estudo.

Além dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) correspondentes a cada área de formação, com o objetivo de identificar princípios e competências preconizados nacionalmente que dialogam com a perspectiva das CSEs. O Quadro 10 apresenta as DCNs de referência dos cursos participantes, indicando o número da resolução, o ano de publicação e a fonte de obtenção dos documentos.

Quadro 10 - Fonte documental de pesquisa e locus de coleta dos DCNs.

Curso	Documento	Ano	Fonte
Agronomia	CNE/CES Nº 1	2006	Portal MEC
Arquitetura e Urbanismo	CNE/CES Nº 2	2010	Portal MEC
Ciência da Computação	CNE/CES Nº 5	2016	Portal MEC
Ciências Biológicas - Bacharelado	CNE/CES 1.301 CNE/CES Nº 7	2001 2002	Portal MEC
Ciências Biológicas - Licenciatura	CNE/CES 1.301 CNE/CES Nº 7 CNE/CP Nº 2	2001 2002 2019	Portal MEC
Enfermagem	CNE/CES Nº 3	2001	Portal MEC
Engenharia Civil	CNE/CES Nº 2	2019	Portal MEC
Engenharia Química	CNE/CES Nº 11	2002	Portal MEC
Farmácia	CNE/CES Nº 6	2017	Portal MEC
Fisioterapia	CNE/CES Nº 4	2002	Portal MEC
Medicina Veterinária	CNE/CES Nº 1	2003	Portal MEC
Sistemas de Informação	CNE/CES Nº 5	2016	Portal MEC
Sup. Análise e Desenvolvimento de Sistemas	CNE/CES Nº 5	2016	Portal MEC
Zootecnia	CNE/CES Nº 4	2006	Portal MEC

Fonte: A autora.

A análise conjunta das DCNs e dos PPCs tem como objetivo identificar convergências e lacunas entre as orientações normativas nacionais e as diretrizes institucionais da IES pesquisada. Essa etapa é fundamental para compreender de que maneira as CSEs vêm sendo incorporadas, de forma explícita ou transversal, aos referenciais de formação docente e do estudante, servindo como subsídio para a análise dos resultados apresentada nos capítulos seguintes.

3.5 Instrumentos para coleta de dados

Antes da coleta definitiva, realizou-se um pré-teste dos questionários (Apêndices C e E) com uma amostra do público-alvo. Essa etapa, considerada essencial na elaboração de instrumentos de pesquisa, possibilitou avaliar a clareza e pertinência das questões, o tempo médio de resposta e identificar eventuais falhas de lógica, duplicidades, ambiguidade ou omissões (Gil, 2019). O pré-teste também permitiu adequar a linguagem ao perfil dos respondentes e verificar seu nível de conforto diante das perguntas.

Após a etapa de refinamento dos instrumentos, foram realizados ajustes pontuais de redação, com o objetivo de aprimorar a clareza e a adequação conceitual dos itens, sem alteração do construto avaliado. Concluída essa etapa, e após a aprovação do projeto pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer consubstanciado CAAE nº 79116524.1.0000.5515, em março de 2025, iniciou-se a aplicação dos instrumentos.

A coleta de dados junto aos docentes foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, aplicado via Google Forms (Apêndice C), elaborado com o objetivo de identificar as concepções dos professores acerca das Competências Socioemocionais (CSEs) e de sua relação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. A opção pelo questionário on-line justificou-se pela possibilidade de alcance dos participantes, preservação do anonimato e padronização das respostas, ainda que se reconheçam limitações inerentes a esse tipo de instrumento, como taxa variável de retorno e ausência de mediação direta durante o preenchimento.

Paralelamente, realizou-se a coleta de dados junto a 310 estudantes das áreas de Agrárias/Biológicas, Arquitetura/Engenharias, Informática/Exatas e Saúde e Bem-Estar, por meio de um questionário estruturado, também aplicado via Google Forms (Apêndice D). O instrumento foi composto por duas partes: (i) levantamento de dados sociodemográficos e (ii) aplicação da Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários, desenvolvida por Souza (2022), a qual apresenta evidências de validade baseadas na estrutura do construto e elevados índices de consistência interna, sendo considerada adequada para a avaliação das CSEs no contexto universitário.

A Escala de Competências Socioemocionais para Universitários, desenvolvida por Souza (2022), é composta por 31 itens organizados em seis fatores que representam dimensões interdependentes do desenvolvimento socioemocional. Cada fator avalia um conjunto específico de atitudes e habilidades relacionadas à gestão emocional, às interações sociais e à tomada de decisão ética, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Categorias com o agrupamento dos seus respectivos fatores.

FATORES	CATEGORIAS
Fator 1	Autoconsciência emocional: autoconsciência, autoconhecimento, consciência emocional e conhecimento emocional.
Fator 2	Autogerenciamento das emoções: autogerenciamento, autorregulação, autocontrole, gerenciamento emocional, regulação emocional, autonomia, expressão emocional e déficits socioemocionais.
Fator 3	Perseverança: motivação, perseverança, otimismo, tolerância à frustração, iniciativa, autoestima e autoeficácia.
Fator 4	Consciência social: consciência social e empatia.
Fator 5	Habilidades de relacionamento: habilidades de relacionamento, gerenciamento interpessoal, gerenciamento de relacionamento, relacionamentos entre pares, isolamento social; pró-socialidade, comportamento pró-social, habilidades sociais, capacidade participativa, resolução de conflitos, comunicação, ansiedade social, assertividade e liderança.
Fator 6	Tomada de decisão responsável: responsabilidade e tomada de decisão responsável.

Fonte: Souza (2022, p. 63)

A Escala Souza (2022) tem se mostrado um instrumento robusto e confiável para a avaliação de CSEs no contexto universitário, apresentando evidências de validade fatorial confirmatória e alta consistência interna (α de Cronbach > 0,80 em todos os fatores). No presente estudo, a aplicação da escala possibilitou identificar níveis de desenvolvimento socioemocional entre os estudantes e realizar análises comparativas por sexo, idade, período letivo e grandes áreas de formação, fornecendo subsídios quantitativos para a compreensão das CSEs no ensino superior.

Com base nos resultados obtidos nessa etapa quantitativa, procedeu-se à fase qualitativa da pesquisa, voltada à reflexão e aprofundamento dos achados por meio da escuta docente. Em continuidade, em outubro de 2025, foi realizado um grupo focal com docentes integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), indicados

pelas coordenações dos cursos participantes. Essa etapa teve como objetivo analisar, a partir das discussões realizadas com o NDE, os resultados da pesquisa e levantar proposições para a inserção das CSEs na formação universitária.

O grupo focal, conforme Powell e Single (1996) caracteriza-se por reunir participantes previamente selecionados para discutir um tema específico a partir de suas experiências, mediados por questões disparadoras. Krueger e Casey (2015) destacam que se trata de uma técnica amplamente reconhecida como estratégia para explorar percepções, consensos e divergências, oferecendo riqueza interpretativa à análise.

No presente estudo, as questões disparadoras (Apêndice E) abordaram temas como: o papel da universidade na formação do aluno; a atuação docente frente ao desenvolvimento de potencialidades cognitivas (intelectuais) e não cognitivas (afetivo-emocionais); e as contribuições da universidade e do professor para o desenvolvimento das CSEs. Essa estratégia possibilitou integrar as evidências quantitativas obtidas junto aos discentes às percepções qualitativas dos docentes, ampliando a compreensão sobre as potencialidades e desafios da formação socioemocional no ensino superior.

A execução do grupo focal, contudo, apresentou dificuldades operacionais e de adesão por parte dos docentes, especialmente devido à intensidade do calendário acadêmico e à disponibilidade limitada dos participantes. Tais fatores restringiram a quantidade de participantes, o número de encontros e a duração das discussões, o que demandou readequações no cronograma de coleta. Ainda assim, o material obtido revelou contribuições qualitativas significativas, preservando o propósito dessa etapa de aprofundar e contextualizar os resultados quantitativos à luz das percepções docentes.

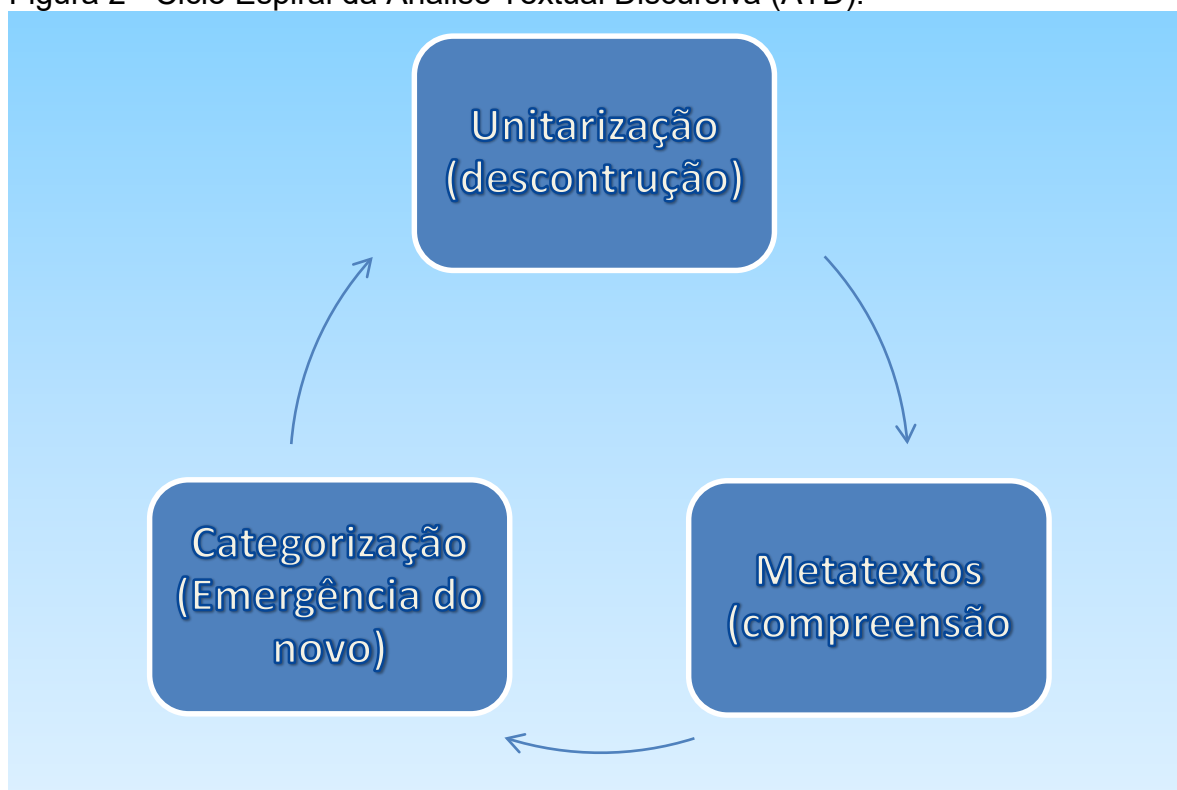
3.6 Procedimentos de análise de dados

Para a análise qualitativa dos dados provenientes do questionário aplicado aos docentes (Apêndice C) e ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Apêndice E), adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Morais e Galiazzi (2016). Essa metodologia consiste em uma forma interpretativa de análise qualitativa que busca produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, situando-se entre

os extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso, em um movimento de caráter hermenêutico e construtivista.

Nessa perspectiva, a ATD caracteriza-se por um processo analítico e reflexivo em que o pesquisador participa ativamente da construção do conhecimento, buscando compreender os sentidos emergentes dos materiais textuais oriundos de contextos sociais e educacionais. O método organiza-se em três movimentos articulados, unitarização, categorização e produção de metatextos, que compõem um ciclo espiral de análise (Figura 2), no qual se avança progressivamente da fragmentação do texto à síntese interpretativa.

Figura 2 - Ciclo Espiral da Análise Textual Discursiva (ATD).



Fonte: Adaptada de Moraes e Galiazzi (2016).

No processo de unitarização, os textos produzidos pelos docentes e membros do NDE foram fragmentados em unidades de sentido relevantes para a investigação. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em categorias emergentes, que evidenciaram regularidades, contradições e tensões presentes nos discursos. Por fim, elaboraram-se os metatextos, sínteses interpretativas responsáveis por integrar e articular as compreensões produzidas, conferindo profundidade e coerência à análise.

A Análise Textual Discursiva (ATD), portanto, constituiu-se como um caminho rigoroso e reflexivo para compreender fenômenos complexos mediados pela linguagem, permitindo identificar significados e sentidos atribuídos pelos docentes às Competências Socioemocionais (CSEs) no contexto da formação universitária.

No caso dos dados quantitativos (Apêndice D), foi realizada análise estatística em duas etapas. Inicialmente, procedeu-se à análise descritiva, com cálculo de médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos, frequências e percentis, com o objetivo de caracterizar o perfil socioemocional dos estudantes em cada fator da escala.

Em seguida, realizou-se análise inferencial, de acordo com os objetivos específicos do estudo. Para a comparação dos escores das Competências Socioemocionais entre os grupos definidos pelo sexo, utilizou-se o teste t de Student para amostras independentes. Para verificar associações entre idade e termo/semestre com os fatores das Competências Socioemocionais, empregou-se a correlação de Pearson. As análises estatísticas foram realizadas com apoio do software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 24, adotando-se nível de significância de $p \leq 0,05$.

A etapa quantitativa foi complementada pela análise qualitativa e documental, compondo um processo de interpretação integradora sustentado pela triangulação de fontes (Denzin, 1978; Flick, 2009). Essa triangulação não teve como propósito integrar estatisticamente os dados, mas sim identificar convergências, divergências e complementaridades entre os documentos institucionais, as percepções docentes e o diagnóstico discente, conferindo maior robustez interpretativa ao estudo.

Encerradas as etapas metodológicas, constata-se que o percurso adotado resultou em um desenho de pesquisa consistente e alinhado ao objeto de estudo. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos, associada à análise documental, permitiu contemplar múltiplas dimensões da temática investigada.

Os instrumentos de coleta utilizados apresentam evidências de validade e consistência interna, assegurando maior confiabilidade aos dados produzidos. Os procedimentos analíticos, tanto estatísticos quanto interpretativos, foram delineados de modo a garantir rigor, transparência e coerência metodológica.

A utilização da estatística não se restringe a uma função descritiva, integrando-se às escolhas metodológicas e à interpretação teórica, conforme

recomendado em pesquisas de método misto. Tal articulação encontra respaldo em autores que defendem a articulação entre procedimentos quantitativos, escolhas metodológicas e interpretação teórica como condição para análises rigorosas em pesquisas de método misto (Creswell; Plano Clark, 2018; Flick, 2020; Minayo, 2022; Denzin, 1978).

Nesse modelo, os resultados quantitativos oferecem suporte empírico às interpretações qualitativas, as quais, por sua vez, são ancoradas em referenciais teóricos consolidados, evitando leituras fragmentadas dos dados. Por fim, a integração das diferentes fontes por meio da triangulação interpretativa ampliou a robustez analítica do estudo e estabeleceu a base para a apresentação e discussão dos resultados, desenvolvidas no capítulo seguinte.

SEÇÃO IV

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, organizados de acordo com os objetivos específicos propostos no estudo. A estrutura em quatro tópicos principais possibilita articular os achados empíricos às análises documentais, dados quantitativos obtidos junto aos discentes e as percepções docentes tanto geral quanto junto ao Núcleo Docente Estruturante -NDE, promovendo uma leitura integrada e crítica do fenômeno investigado.

O Tópico 1 responde ao primeiro objetivo específico, que consistiu em Analisar a inserção das Competências Socioemocionais em documentos institucionais e normativos, iniciando pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição pesquisada, seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos analisados. O Tópico 2 corresponde ao segundo objetivo específico, voltado a diagnosticar as Competências Socioemocionais dos estudantes da Instituição de Ensino Superior, por meio de uma Escala de Competências Socioemocionais para universitários, considerando comparações por sexo, faixa etária, termo e grandes áreas do conhecimento.

O Tópico 3 contempla o terceiro objetivo específico, que buscou verificar a concepção dos docentes acerca da importância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, à luz de sua contribuição para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

Por fim, o Tópico 4 abrange o quarto objetivo específico, que consistiu em discutir com representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), as percepções docentes sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior, identificando sentidos, desafios e possibilidades institucionais para a promoção da formação integral dos estudantes.

4.1 Análise documental

Nesta pesquisa, foram selecionados três conjuntos de documentos para análise, com o propósito de identificar e discutir a presença das Competências Socioemocionais (CSEs) em seus conteúdos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição de Ensino Superior pesquisada, as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) correspondentes aos cursos analisados e os respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

A leitura sistemática desses documentos, organizada por meio de quadros comparativos, possibilitou evidenciar a presença explícita ou implícita das CSEs e compreender de que modo tais competências se articulam à proposta de formação integral do estudante no ensino superior. Cabe destacar que, no caso do curso de Medicina Veterinária, o PPC não foi disponibilizado pela coordenação; nessa situação, a análise fundamentou-se nas informações oficiais do curso divulgadas no site institucional, preservando-se os mesmos critérios de leitura e sistematização adotados para os demais documentos.

4.1.1 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (PDI 2023–2027)

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2027) da Instituição de Ensino Superior pesquisada estabelece as diretrizes gerais que orientam a política acadêmica, administrativa e pedagógica da universidade, definindo princípios, objetivos e estratégias para o desenvolvimento institucional. A análise contemplou os princípios formativos e pedagógicos expressos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento integrante do PDI, especialmente no que se refere à concepção de formação integral, ao perfil do egresso e às diretrizes relacionadas ao desenvolvimento humano e ético no ensino superior.

Do ponto de vista normativo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui um instrumento estratégico essencial das Instituições de Ensino Superior (IES), elaborado para um período de cinco anos, no qual são definidos a missão, os objetivos, as metas e as diretrizes acadêmicas, pedagógicas, administrativas e estruturais que orientam o funcionamento institucional. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PDI deve refletir a identidade institucional e assegurar o planejamento necessário para garantir a qualidade e a sustentabilidade das atividades acadêmicas (Brasil, 2021a).

Sua relevância é multifacetada. Por um lado, permite o alinhamento entre gestão e planejamento estratégico, otimizando recursos e favorecendo a concretização das metas institucionais. Por outro, constitui um dos principais instrumentos avaliativos utilizados pelo Ministério da Educação (MEC) nos processos de regulação, supervisão e avaliação externa, conferindo credibilidade e legitimidade

às IES (Brasil, 2021a). Além disso, o PDI fortalece a transparência institucional, ao publicizar intenções e compromissos da universidade, promovendo a participação da comunidade acadêmica em sua elaboração e acompanhamento, o que contribui para o sentimento de pertencimento e a cultura de corresponsabilidade.

No PDI da IES pesquisada, observa-se que o termo Competências Socioemocionais não aparece de forma explícita. Contudo, o documento contempla objetivos e ações que dialogam com esse conceito ao valorizar dimensões humanas, éticas e relacionais no processo formativo. Essa orientação se evidencia, ainda, na crítica a modelos pedagógicos tradicionais, ao reconhecer a necessidade de superar práticas centradas no tecnicismo e na memorização mecânica de conteúdos, favorecendo abordagens que promovam a análise crítica, o pensamento complexo, o trabalho em equipe e o protagonismo estudantil, elementos diretamente associados à formação integral e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Nesse sentido, as ações institucionais previstas no PDI reforçam tal perspectiva formativa, ao contemplarem dimensões que extrapolam o domínio cognitivo estrito e alcançam aspectos sociais, éticos, emocionais e relacionais do estudante. Entre essas ações, destacam-se:

- Formação cidadã e responsabilidade social: prioriza a formação de profissionais comprometidos com a responsabilidade social e ambiental. Os projetos de extensão buscam promover uma interação transformadora com a sociedade, incentivando a democratização do saber e a redução de desigualdades sociais.
- Inclusão, direitos humanos e respeito à diversidade: o Núcleo de Educação em Direitos Humanos (NEDHU) fomenta práticas voltadas à cidadania, à valorização da diversidade cultural e de gênero, à igualdade étnico-racial e à sustentabilidade ambiental, fortalecendo uma cultura institucional baseada no respeito e na equidade.
- Desenvolvimento pessoal e relacional: serviços de apoio psicopedagógico, espaços de socialização e eventos culturais contribuem para o fortalecimento da comunicação interpessoal, do acolhimento e do sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica.
- Atitudes empreendedoras e de liderança: políticas institucionais de inovação e empreendedorismo promovem o desenvolvimento de competências como

proatividade, colaboração, criatividade, ousadia e capacidade de transformação, essenciais para a atuação profissional e social em contextos complexos e dinâmicos.

Em síntese, embora a terminologia Competências Socioemocionais não esteja explicitada, o PDI contempla práticas e valores que favorecem o desenvolvimento da empatia, da cooperação, da responsabilidade, do autoconhecimento e do engajamento social, alinhando-se às recomendações de organismos internacionais como a UNESCO (2021), que defendem a centralidade da educação integral no século XXI.

Na sequência, discute-se a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), documentos fundamentais para compreender como as orientações normativas se materializam na formação oferecida pela IES pesquisada.

4.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) constituem normativas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de orientar a organização curricular dos cursos de educação superior. Têm como propósito assegurar padrões mínimos de qualidade acadêmica, responder às demandas sociais e profissionais contemporâneas e respeitar a diversidade cultural e regional do país (Brasil, 1997b). Nesse sentido, as DCNs enfatizam a articulação entre teoria e prática, a formação ética e cidadã e o desenvolvimento de competências e habilidades que delineiam o perfil do egresso, em consonância com uma concepção ampliada de formação.

Em diálogo com essas normativas, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) materializa, no âmbito de cada curso, as diretrizes institucionais e nacionais, expressando sua identidade formativa e suas opções pedagógicas. Mais do que um documento técnico-administrativo, o PPC traduz concepções educacionais, valores institucionais e compromissos sociais da universidade, ao definir objetivos formativos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, matriz curricular, metodologias de ensino, processos avaliativos, bem como diretrizes para estágios, atividades de

extensão, práticas profissionais e atividades extracurriculares (Pimenta; Anastasiou, 2014; Cunha, 2010; Lima, 2008).

À semelhança do que se observa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tanto as DCNs quanto os PPCs analisados não utilizam explicitamente a nomenclatura Competências Socioemocionais. Entretanto, evidenciam a valorização de aspectos diretamente associados a esse constructo, como autonomia intelectual, responsabilidade social, empatia, comunicação, cooperação, ética profissional e compromisso com a formação cidadã. Essa presença transversal reforça a compreensão contemporânea de que o desenvolvimento socioemocional constitui dimensão indissociável da formação acadêmica e profissional, integrando-se aos objetivos da educação superior, ainda que, em muitos casos, de forma implícita ou não sistematizada (OCDE, 2019; CASEL, 2020; Zambianco, 2020).

Todavia, a ausência de uma explicitação conceitual e organizacional das Competências Socioemocionais nos documentos curriculares pode favorecer práticas pedagógicas fragmentadas, frequentemente dependentes da iniciativa individual de docentes ou de especificidades de determinados cursos. Em consonância com essa problematização, organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* defendem que a integração intencional e explícita das Competências Socioemocionais (CSEs) ao currículo é condição essencial para preparar os estudantes para enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade, promovendo uma formação mais coerente, equitativa e articulada (OCDE, 2019; CASEL, 2020).

Dessa forma, a análise das DCNs e dos PPCs revela esforços institucionais consistentes na promoção da formação integral, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de maior clareza conceitual e sistematização das Competências Socioemocionais, de modo a assegurar sua efetiva incorporação ao cotidiano acadêmico e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. Concluída essa análise geral, passa-se, a seguir, ao exame dos cursos participantes da pesquisa, com o objetivo de evidenciar como cada um integra as CSEs em seus documentos institucionais e práticas formativas.

4.1.2.1 Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Analisados

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), enquanto documentos orientadores da formação acadêmica, foi organizada por áreas do conhecimento, conforme a disposição oficial da Instituição de Ensino Superior pesquisada, o que possibilitou evidenciar tanto convergências quanto especificidades no interior de cada campo formativo.

Essa organização favorece uma leitura comparativa e permite compreender como diferentes áreas incorporam, de maneira mais ou menos explícita, princípios relacionados à formação integral e ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais. Ainda que a análise seja apresentada curso a curso, parte-se do pressuposto de que as diferentes áreas do conhecimento expressam concepções formativas distintas acerca das Competências Socioemocionais, aspecto que será explorado de forma comparativa ao final desta seção.

Para fins de sistematização e comparabilidade, os quadros analíticos de cada curso foram estruturados a partir de três dimensões centrais: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da IES pesquisada e as Competências Socioemocionais (CSEs) identificadas nos documentos. Essa opção metodológica reforça a centralidade dos marcos normativos nacionais e institucionais e possibilita uma interpretação integrada entre o que é prescrito pelas diretrizes, o que é planejado nos documentos pedagógicos e o que se apresenta como potencial formativo em cada área do conhecimento.

Adicionalmente, referenciais internacionais, como os da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), foram mobilizados nos trechos analíticos e conclusivos de cada curso. Essa articulação amplia a discussão e permite situar a formação profissional oferecida pela IES pesquisada em diálogo com tendências globais contemporâneas voltadas ao desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, especialmente aquelas relacionadas às dimensões socioemocional, ética e cidadã.

4.1.2.1.1 Área de ciências agrárias e biológicas

A Área de Ciências Agrárias e Biológicas abrange cursos orientados à produção animal e vegetal, ao cuidado com a vida, à sustentabilidade e ao desenvolvimento da pesquisa em ciências naturais. As formações inseridas nesse campo articulam uma base científica e técnica consistente a valores éticos e de responsabilidade social, em consonância com recomendações internacionais que defendem uma educação integral, voltada ao desenvolvimento das dimensões cognitivas, técnicas e socioemocionais do sujeito (UNESCO, 2021). Nesse sentido, competências como empatia, cooperação, ética e pensamento crítico assumem centralidade, uma vez que se mostram fundamentais para a atuação profissional em contextos complexos, interdisciplinares e socialmente responsáveis. No âmbito desta pesquisa, a área de Ciências Agrárias e Biológicas é representada pelos cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Zootecnia.

4.1.2.1.1.1 Curso de agronomia

A análise da inserção das Competências Socioemocionais (CSEs) no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Agronomia da IES pesquisada evidencia uma abordagem integrada, em consonância com as políticas institucionais e as orientações nacionais. Embora o termo Competências Socioemocionais não seja explicitamente utilizado, tanto os documentos institucionais quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) incorporam valores, habilidades e atitudes que se alinham a esse conjunto de competências.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), estabelece como missão “formar profissionais cidadãos comprometidos com a responsabilidade social e ambiental”. Entre os valores institucionais, destacam-se o incentivo ao diálogo aberto e transformador com a sociedade, o estímulo à capacidade crítica e reflexiva e a promoção da autonomia intelectual e moral, além do compromisso com a ética e a responsabilidade social (IES pesquisada, 2023a, não paginado).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Agronomia reforçam essa perspectiva ao estabelecer que:

O curso de graduação em Agronomia deve assegurar formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitando o profissional a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. (Brasil, 2006a, p. 2).

Esse excerto evidencia que as DCNs incorporam dimensões centrais associadas às Competências Socioemocionais, como pensamento crítico, ética, responsabilidade social, trabalho colaborativo e sensibilidade socioambiental. Tais dimensões refletem o entendimento contemporâneo de que a formação profissional demanda a integração entre competências cognitivas, socioemocionais e morais, especialmente diante de problemas complexos e de processos decisórios que envolvem múltiplas variáveis sociais e ambientais (OCDE, 2019; CASEL, 2020; Zambianco, 2020).

No PPC de Agronomia (IES pesquisada, 2021a), observa-se convergência com as DCNs ao enfatizar um perfil de egresso pautado por valores como ética, responsabilidade social, sustentabilidade e compromisso com a transformação social. Esses elementos dialogam com a literatura que defende a integração entre competências cognitivas e socioemocionais como eixo estruturante da formação acadêmica, favorecendo o desenvolvimento de profissionais capazes de responder aos desafios globais com responsabilidade ética, empatia e criatividade (Cerce; Brito, 2022). Essa perspectiva amplia a compreensão de currículo, ao articular a dimensão técnica à humana, contribuindo para uma formação integral do sujeito.

Assim, constata-se que o curso de Agronomia da IES pesquisada demonstra compromisso com a constituição de um perfil profissional que articula excelência técnica e desenvolvimento socioemocional. As CSEs manifestam-se de forma transversal e implícita nos documentos analisados, reforçando uma concepção formativa alinhada aos princípios da educação humanista e integral e às demandas contemporâneas do século XXI (UNESCO, 2021; OCDE, 2019).

Para sistematizar a relação entre os aspectos formativos do PPC de Agronomia e as CSEs correspondentes, apresenta-se o Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Competências Socioemocionais em Agronomia.

DCN (Resolução CNE/CES nº 1/2006)	PPC	CSEs Identificadas
Formação generalista, crítica e reflexiva	Ênfase no pensamento crítico e autonomia intelectual	Pensamento crítico; autonomia intelectual
Responsabilidade social e ambiental	Formação cidadã comprometida com sustentabilidade	Empatia; ética; responsabilidade social
Atuação interdisciplinar e multiprofissional	Preparação para trabalho colaborativo em equipes diversas	Colaboração; trabalho em equipe
Inovação tecnológica e desenvolvimento sustentável	Inserção de práticas voltadas à inovação e sustentabilidade	Proatividade; resiliência

Fonte: Adaptado de Brasil (2006a) e PPC de Agronomia da IES pesquisada (2021a).

O quadro evidencia que o curso de Agronomia, ainda que não utilize explicitamente a nomenclatura das Competências Socioemocionais, mobiliza valores e habilidades fundamentais à formação integral. Ao articular excelência técnica, responsabilidade social e sustentabilidade, o PPC revela convergência com recomendações internacionais que enfatizam a necessidade de profissionais capazes de integrar conhecimento científico, ética e Competências Socioemocionais na resolução de desafios globais complexos (OCDE, 2019; UNESCO, 2021).

Observa-se que, no curso de Agronomia, as CSEs são predominantemente mobilizadas a partir de uma perspectiva ético-socioambiental, fortemente articulada à responsabilidade social, à sustentabilidade e à tomada de decisão crítica. Esses elementos constituem indícios relevantes da concepção formativa da área de Ciências Agrárias e Biológicas, os quais serão retomados e aprofundados na análise comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2.1.1.2 Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Ciências Biológicas, expressas no Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 (Brasil, 2001a) e na Resolução CNE/CES nº 7/2002 (Brasil, 2002a), enfatizam a formação de profissionais generalistas, críticos, éticos e comprometidos com a cidadania, aptos a atuar com responsabilidade social, rigor científico e sensibilidade frente às demandas contemporâneas. Entre os elementos que orientam o perfil do egresso, destacam-se a formação crítica e humanista, o compromisso com a qualidade de vida e a sustentabilidade, a atuação pautada em critérios éticos e a valorização do trabalho

multi e interdisciplinar, aliada à capacidade de adaptação às transformações sociais e do mundo do trabalho (Brasil, 2002a). Tais dimensões dialogam diretamente com Competências Socioemocionais como empatia, colaboração, comunicação e responsabilidade social.

No caso da Licenciatura, soma-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a), que organiza a formação docente em três dimensões fundamentais, conhecimento, prática e engajamento profissional. Essa diretriz implica que o futuro professor, além do domínio dos conteúdos específicos, desenvolva habilidades reflexivas, comunicativas e relacionais, indispensáveis à mediação pedagógica e ao exercício crítico da docência. Conforme assinala Nóvoa (2009, p. 38), “a formação de professores deve ser concebida como um processo que articula prática, investigação e engajamento social”, perspectiva que se expressa nos objetivos e no perfil do egresso do curso analisado.

O PPC de Ciências Biológicas (Bacharelado) da IES pesquisada (IES, 2024a), ainda que não utilize explicitamente a terminologia “Competências Socioemocionais”, contempla diversos elementos a elas associados. O objetivo geral do curso prevê a formação crítica e socialmente responsável do biólogo, articulando a base científica ao compromisso ético e social. Nos objetivos específicos, observa-se a integração entre método científico, contextualização sociocultural e formação humanista. Disciplinas como Ciências Humanas e Sociais, Bioética, Atuação Profissional do Biólogo e LIBRAS ampliam essa abordagem, ao problematizar temas como diversidade, inclusão, ética e cidadania, evidenciando a inserção transversal de competências como empatia, sensibilidade ética e respeito às diferenças (Garrafa; Porto, 2003).

Na Licenciatura, além das competências já previstas no Bacharelado, o PPC enfatiza a formação investigativa, reflexiva e questionadora, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual (IES, 2024b). A articulação entre teoria e prática pedagógica, o engajamento com a comunidade escolar e a curricularização da extensão reforçam a dimensão socioemocional da formação docente. Essa proposta encontra consonância com os pilares da educação propostos por Delors (1996), aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, fundamentos que dialogam diretamente com a concepção de formação integral do professor.

Para explicitar a relação entre os aspectos formativos presentes nos PPCs e as Competências Socioemocionais correspondentes, apresenta-se, a seguir, o Quadro 13, que sistematiza essa articulação a partir das DCNs e das especificidades do Bacharelado e da Licenciatura.

Quadro 13 – Competências Socioemocionais em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura).

DCN (2002) / Resolução CNE/CP nº 2/2019	PPC	CSEs Identificadas
Formação ética, crítica e cidadã	Perfil do egresso ético, crítico e socialmente responsável	Responsabilidade social; ética profissional
Contextualização sociocultural e científica	Ênfase na integração entre ciência, sociedade e cultura	Empatia; respeito à diversidade
Trabalho multi e interdisciplinar	Estímulo à atuação colaborativa e interdisciplinar	Cooperação; colaboração
Formação investigativa e reflexiva (Licenciatura)	Ênfase em pesquisa, prática reflexiva e engajamento docente	Autonomia intelectual; pensamento investigativo
Inclusão e acessibilidade	Inserção de LIBRAS e valorização da diversidade	Respeito às diferenças; empatia
Articulação teoria–prática	Curricularização da extensão e prática pedagógica	Comunicação; colaboração

Fonte: Adaptado de Brasil (2002a; 2019a) e PPC de Ciências Biológicas da IES pesquisada (2024a).

O quadro evidencia que tanto o Bacharelado quanto a Licenciatura em Ciências Biológicas mobilizam, ainda que de forma implícita, Competências Socioemocionais fundamentais à formação integral. Enquanto o Bacharelado enfatiza a articulação entre ciência, ética e responsabilidade social, a Licenciatura amplia esse escopo ao valorizar a prática pedagógica reflexiva, a comunicação e o engajamento profissional. Dessa forma, ambos os cursos contribuem para a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, em consonância com recomendações internacionais voltadas ao desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI (OCDE, 2019; UNESCO, 2021).

Observa-se que, nos cursos de Ciências Biológicas, as Competências Socioemocionais são mobilizadas a partir de uma concepção formativa que articula ciência, ética e responsabilidade social, assumindo contornos distintos conforme a habilitação. Enquanto no Bacharelado predomina uma ênfase na atuação científica ética e socialmente comprometida, na Licenciatura essas competências se expandem para o campo das relações pedagógicas, da comunicação e do engajamento

profissional docente. Esses elementos constituem indícios relevantes para a compreensão das especificidades formativas da área, os quais serão retomados na análise comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2.1.1.3 Curso de Medicina Veterinária

A formação em Medicina Veterinária é regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 1, de 18 de fevereiro de 2003, que estabelece os princípios, fundamentos e procedimentos para a formação do profissional da área⁵. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o médico-veterinário deve possuir formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, estando apto a atuar em diferentes níveis de atenção à saúde animal e coletiva, com responsabilidade técnica, ética e social. O Art. 3º da referida Resolução destaca, ainda, o desenvolvimento de competências relacionadas à atenção à saúde, à tomada de decisões, à comunicação, à liderança, à administração e ao gerenciamento, bem como o compromisso com a educação permanente (Brasil, 2003).

No âmbito da IES pesquisada, o curso de Medicina Veterinária apresenta uma proposta formativa pautada na integração entre teoria e prática, favorecendo experiências de aprendizagem que articulam o domínio técnico-científico ao desenvolvimento de competências relacionais e éticas. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) privilegia metodologias ativas e abordagens interdisciplinares, preparando o estudante para atuar em diferentes campos profissionais, como clínica veterinária, produção animal, saúde pública, inspeção e tecnologia de alimentos, biotecnologia e pesquisa científica.

O perfil do egresso é descrito como o de um profissional comprometido com a ética, o bem-estar animal e o compromisso social, características que expressam dimensões centrais das Competências Socioemocionais, especialmente aquelas relacionadas à empatia, à responsabilidade ética e à consciência social. Tanto as DCNs quanto o PPC indicam que a formação do médico-veterinário exige não apenas o domínio técnico e científico, mas também o desenvolvimento de Competências Socioemocionais indispensáveis a uma prática profissional ética, responsável e

⁵ A análise deste curso foi realizada com base nas informações constantes na oferta do curso no site institucional, considerando que o PPC não foi disponibilizado para esta pesquisa.

socialmente comprometida. Nesse sentido, destacam-se Competências Socioemocionais como:

- empatia e sensibilidade frente ao cuidado com os seres vivos e à sociedade;
- tomada de decisão responsável e pensamento crítico, fundamentais em contextos clínicos, emergenciais e de gestão sanitária;
- ética e responsabilidade social, especialmente no âmbito da saúde pública, da segurança alimentar e da sustentabilidade;
- resiliência e adaptabilidade diante da diversidade de contextos profissionais;
- comunicação e trabalho em equipe, essenciais à atuação multiprofissional em diferentes cenários da prática veterinária.

Para sistematizar a relação entre os objetivos formativos previstos nas DCNs e no PPC e as Competências Socioemocionais correspondentes, apresenta-se, a seguir, o Quadro 14.

Quadro 14 – Competências Socioemocionais em Medicina Veterinária.

DCN / Objetivos do Curso	Competências Socioemocionais correspondentes
Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva	Pensamento crítico; autonomia intelectual; ética; responsabilidade social
Atuar na atenção à saúde animal, saúde pública e produção sustentável	Empatia; responsabilidade social; sensibilidade ética e ambiental
Capacidade de tomada de decisões em diferentes contextos profissionais	Tomada de decisão responsável; pensamento crítico; resiliência
Comunicação e liderança em equipes multiprofissionais	Comunicação interpessoal; liderança; cooperação; trabalho em equipe
Administração e gerenciamento de serviços veterinários, fazendas e empresas	Organização; liderança; responsabilidade; resolução de problemas
Educação permanente e compromisso com a inovação e pesquisa	Autonomia; proatividade; resiliência; aprendizagem contínua

Fonte: Adaptado de Brasil (2003) e PPC do Curso de Medicina Veterinária da IES pesquisada (2024c).

O quadro evidencia que atributos como empatia, liderança, comunicação, pensamento crítico, responsabilidade social e resiliência encontram-se plenamente integrados aos objetivos formativos do curso, confirmando que as Competências Socioemocionais não ocupam um papel periférico, mas constituem um eixo estruturante do perfil profissional do egresso.

A centralidade das Competências Socioemocionais na formação em Medicina Veterinária revela um movimento de aproximação entre os marcos regulatórios e as demandas contemporâneas da profissão. Conforme apontam Turra Pimpão *et al.*

(2017), a atuação do médico-veterinário requer, além do domínio técnico-científico, habilidades de comunicação, empatia, colaboração e adaptação frente à complexidade das relações profissionais e sociais.

Nessa mesma direção, Palacios Díaz e Martínez García (2023) ressaltam que a resiliência e a capacidade de adaptação tornaram-se competências fundamentais para enfrentar desafios emergentes da profissão, como o surgimento de zoonoses, as mudanças climáticas e a intensificação dos sistemas produtivos. No campo educacional, Damásio (2022) reforça que a integração entre teoria e prática constitui elemento central para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais em cursos da área da saúde, ao possibilitar vivências reais de tomada de decisão, trabalho em equipe e responsabilidade social, aspecto que converge com as orientações das DCNs (Brasil, 2003).

Assim, evidencia-se que a presença das Competências Socioemocionais no PPC de Medicina Veterinária não é acessória, mas estratégica, consolidando-se como parte essencial da formação integral do médico-veterinário. O desenvolvimento dessas competências fortalece tanto a prática clínica e a gestão em saúde animal quanto o compromisso com a saúde pública, a sustentabilidade e o bem-estar coletivo, reafirmando sua relevância como eixo estruturante da formação profissional contemporânea.

Observa-se que, no curso de Medicina Veterinária, as CSEs assumem centralidade a partir de uma concepção formativa fortemente orientada pelo cuidado, pela ética profissional e pela responsabilidade socioambiental. A ênfase em empatia, tomada de decisão responsável, comunicação e resiliência reflete as exigências de uma atuação profissional marcada por situações complexas, de alto impacto social e ético. Esses elementos constituem indícios relevantes da identidade formativa da área de Ciências Agrárias e Biológicas, os quais serão retomados na análise comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2.1.1.4 Curso de Zootecnia – Bacharelado

A Diretriz Curricular Nacional (DCN) do curso de Zootecnia, instituída pela Resolução CNE/CES nº 4, de 2 de fevereiro de 2006, estabelece que o egresso deve possuir formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, sustentada por sólida base científica e técnica para atuar nas áreas de produção animal, pesquisa, docência

e extensão. O documento enfatiza, ainda, o compromisso com a sustentabilidade, a ética e o bem-estar animal, bem como o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação eficaz, à liderança, ao trabalho em equipe e à responsabilidade socioambiental (Brasil, 2006b).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Zootecnia da IES pesquisada (2021d) converge com essas diretrizes ao estabelecer como objetivo a formação de profissionais aptos a atuar em diferentes contextos da agropecuária e áreas correlatas, integrando conhecimentos das ciências agrárias, biológicas e sociais. Essa proposta evidencia uma concepção formativa que articula o domínio técnico-científico às dimensões ética, social e ambiental da atuação profissional.

O perfil do egresso é descrito como ético, crítico e socialmente responsável, preparado para assumir funções de liderança, tomar decisões estratégicas e dialogar com diferentes públicos. O PPC ressalta, ainda, o compromisso com a inovação, a sustentabilidade e o desenvolvimento regional, reforçando a centralidade das dimensões sociais e ambientais na formação do zootecnista. Nesse contexto, observa-se a mobilização de Competências Socioemocionais relacionadas ao trabalho em equipe e à liderança, à responsabilidade social e ambiental, à ética e à empatia, à comunicação interpessoal e ao pensamento crítico orientado à resolução de problemas no setor agropecuário.

Para sistematizar a relação entre os objetivos formativos previstos nas DCNs e no PPC e as CSEs correspondentes, apresenta-se, a seguir, o Quadro 15.

Quadro 15 – Competências Socioemocionais em Zootecnia.

DCN (Resolução CNE/CES nº 4/2006)	PPC – IES Pesquisada	CSEs Identificadas
Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva	Formação ética, crítica e socialmente responsável	Ética; pensamento crítico; responsabilidade social
Atuação com base científica e técnica em produção animal, docência, pesquisa e extensão	Ênfase em inovação, sustentabilidade e desenvolvimento regional	Resolução de problemas; pensamento analítico; responsabilidade socioambiental
Compromisso com sustentabilidade, ética e bem-estar animal	Inserção de práticas voltadas à produção sustentável e ao bem-estar animal	Empatia; responsabilidade social e ambiental
Competências em liderança, comunicação e trabalho em equipe	Formação para assumir funções de gestão e atuação em grupos multidisciplinares	Liderança; trabalho em equipe; comunicação interpessoal
Capacidade de dialogar com diferentes públicos e contextos	Formação para interagir com produtores, comunidades e profissionais de diversas áreas	Comunicação eficaz; cooperação; sensibilidade social

Fonte: Adaptado de Brasil (2006b) e PPC de Zootecnia da IES pesquisada (2021d).

O quadro evidencia que, ainda que a nomenclatura “Competências Socioemocionais” não seja explicitamente utilizada, os objetivos e diretrizes formativas do curso de Zootecnia mobilizam competências essenciais à atuação ética, sustentável e socialmente comprometida do egresso. O desenvolvimento de liderança, comunicação eficaz, ética profissional e responsabilidade socioambiental mostra-se indispensável para preparar o futuro zootecnista a enfrentar os desafios contemporâneos da agropecuária.

A presença das Competências Socioemocionais na formação em Zootecnia dialoga diretamente com as demandas atuais do setor, que requerem não apenas inovação técnica, mas também sensibilidade social e ambiental. Hötzel e Machado Filho (2017) ressaltam que a produção animal contemporânea demanda profissionais capazes de articular sustentabilidade, ética e empatia, elementos fundamentais para o cuidado com os animais e com as comunidades rurais.

De modo complementar, Turra Pimpão *et al.* (2017) destacam que competências como liderança, comunicação interpessoal e trabalho em equipe são determinantes na atuação do zootecnista, especialmente em contextos interdisciplinares que envolvem produtores, pesquisadores e órgãos reguladores. No campo educacional, a OCDE (2019) aponta que o futuro do trabalho nas ciências agrárias depende do fortalecimento de habilidades socioemocionais, como resiliência, colaboração e responsabilidade social, que complementam a formação técnico-científica. Esses aspectos encontram correspondência direta no PPC analisado, evidenciando o alinhamento da IES com tendências globais contemporâneas de formação profissional.

Assim, constata-se que a integração das Competências Socioemocionais na formação do zootecnista não apenas qualifica a dimensão técnica, mas também fortalece uma prática profissional ética, sustentável e socialmente engajada, em consonância com os desafios e valores da educação no século XXI.

Observa-se que, no curso de Zootecnia, as CSEs são mobilizadas a partir de uma concepção formativa fortemente orientada pela gestão, pela sustentabilidade e pela responsabilidade socioambiental. A ênfase em liderança, comunicação, tomada de decisão e ética profissional reflete as exigências de uma atuação voltada à mediação entre ciência, produção e sociedade. Esses elementos constituem indícios

relevantes da identidade formativa da área de Ciências Agrárias e Biológicas, os quais serão retomados na análise comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2.1.1.5 Fechamento da Área de Ciências Agrárias e Biológicas

A análise dos cursos da Área de Ciências Agrárias e Biológicas evidencia que, embora as CSEs não sejam nomeadas de forma explícita nos documentos normativos e pedagógicos, elas se encontram consistentemente incorporadas às concepções formativas que orientam os Projetos Pedagógicos de Curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Observa-se, contudo, que essas competências assumem ênfases distintas conforme a identidade epistemológica e o campo de atuação profissional de cada curso.

Na Agronomia, destacam-se a ética, a responsabilidade socioambiental e a tomada de decisão crítica associada à sustentabilidade produtiva; nas Ciências Biológicas, a articulação entre ciência, ética e compromisso social se expressa de modo diferenciado entre o Bacharelado e a Licenciatura, com ampliação da dimensão comunicativa e relacional na formação docente; na Medicina Veterinária, as Competências Socioemocionais ganham centralidade a partir do cuidado, da empatia, da resiliência e da tomada de decisões éticas em contextos complexos e de alto impacto social; enquanto na Zootecnia sobressai uma concepção formativa orientada pela gestão, liderança, comunicação e responsabilidade socioambiental, voltada à mediação entre ciência, produção e sociedade.

Esses achados indicam que, no interior da Área de Ciências Agrárias e Biológicas, as Competências Socioemocionais se configuram como eixo transversal da formação integral, ainda que mobilizadas a partir de racionalidades formativas específicas, aspecto que será retomado e aprofundado na análise comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2.1.2 Área de Arquitetura e Engenharias

À semelhança do observado na Área de Ciências Agrárias e Biológicas, a análise da Área de Arquitetura e Engenharias permite examinar como diferentes racionalidades formativas influenciam a incorporação das CSEs nos documentos curriculares, considerando as especificidades epistemológicas e profissionais desse campo do conhecimento.

A área de Arquitetura e Engenharias reúne cursos que articulam ciência, técnica, estética e inovação, com foco na concepção de soluções voltadas às demandas sociais, urbanas, produtivas e ambientais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o perfil do egresso deve integrar uma formação técnica sólida à responsabilidade social, à ética e à sustentabilidade, incorporando dimensões humanas, criativas e reflexivas ao exercício profissional.

Nesse contexto, as CSEs assumem papel central, ao fortalecer habilidades como comunicação, liderança, colaboração, empatia e pensamento crítico, indispensáveis à prática interdisciplinar, à inovação responsável e à atuação profissional comprometida com a transformação social. No âmbito desta pesquisa, a área de Arquitetura e Engenharias é representada pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Química.

4.1.2.1.2.1 Arquitetura e Urbanismo

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Arquitetura e Urbanismo, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010 (Brasil, 2010), definem que a formação do egresso deve ser generalista, crítica, reflexiva e humanista, sustentada por sólida base técnico-científica, artística e cultural. O arquiteto e urbanista deve ser capaz de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades na concepção, organização e construção do espaço habitado, considerando suas dimensões sociais, culturais, ambientais e éticas.

Entre os princípios formativos destacados nas DCNs, sobressaem a formação ética e socialmente responsável; a capacidade de atuar em equipes multidisciplinares e dialogar com diferentes contextos socioculturais; o compromisso com a sustentabilidade ambiental, cultural e social; o desenvolvimento de competências em comunicação, liderança e trabalho coletivo; bem como a valorização da inovação, da criatividade e da sensibilidade artística articuladas ao pensamento crítico e reflexivo. Ainda que a nomenclatura “Competências Socioemocionais” não seja utilizada, tais diretrizes evidenciam a centralidade de aspectos como empatia, ética, colaboração e responsabilidade cidadã na formação profissional.

No que se refere ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Arquitetura e Urbanismo da IES pesquisada (2021b), observa-se convergência com as DCNs ao

ênfatar a formação de profissionais capazes de atuar de forma crítica, ética e socialmente responsável na criação de espaços sustentáveis e inovadores. O perfil do egresso é descrito como criativo, crítico e consciente de suas responsabilidades sociais, ambientais e culturais, enquanto os objetivos do curso reforçam a integração entre teoria e prática, articulando formação técnica e humanística.

A ênfase na interdisciplinaridade, presente na articulação com áreas sociais, ambientais e tecnológicas, bem como a organização curricular, com disciplinas como Projeto Arquitetônico e Urbano, Teoria e História da Arquitetura, Sustentabilidade, Ética e Legislação Profissional, favorecem o desenvolvimento de Competências Socioemocionais associadas ao pensamento crítico, à empatia, à responsabilidade social, à comunicação e à autonomia criativa.

Para sistematizar a relação entre as competências previstas nas DCNs e no PPC e suas correspondências com as Competências Socioemocionais, apresenta-se o Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 – Competências Socioemocionais em Arquitetura e Urbanismo.

DCN (2010)	PPC – IES pesquisada	CSEs Identificadas
Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva	Ênfase na formação ética, crítica e socialmente responsável	Pensamento crítico; ética; responsabilidade social
Sustentabilidade ambiental, cultural e social	Valorização da sustentabilidade nos projetos arquitetônicos	Empatia; sensibilidade ambiental; responsabilidade social
Trabalho em equipes multidisciplinares	Preparação para atuação colaborativa e interdisciplinar	Cooperação; comunicação; trabalho em equipe
Inovação e criatividade	Incentivo ao design inovador e sensível às demandas sociais	Criatividade; iniciativa; autonomia
Sensibilidade artística e cultural	Formação voltada à valorização do patrimônio cultural e social	Empatia cultural; visão humanística; engajamento social

Fonte: Adaptado de Brasil (2010) e PPC de Arquitetura e Urbanismo da IES pesquisada (2021b).

A análise evidencia convergência consistente entre as DCNs e o PPC de Arquitetura e Urbanismo, destacando uma concepção de formação que ultrapassa o domínio técnico e incorpora dimensões humanistas, éticas, sociais e culturais. O curso privilegia práticas pedagógicas que estimulam a autonomia, a criatividade e a sensibilidade estética, elementos fortemente vinculados ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Assim, a formação do arquiteto e urbanista na IES pesquisada não se limita à preparação técnica, mas busca consolidar sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis, aptos a contribuir para a transformação do espaço urbano e para a

promoção da qualidade de vida, em consonância com os desafios contemporâneos do século XXI.

Estudos recentes reforçam essa perspectiva ao indicar que competências como criatividade, empatia e responsabilidade social são fundamentais para a atuação profissional em contextos urbanos complexos e de vulnerabilidade social (Sánchez; Sánchez, 2020). De modo convergente, a OCDE (2019) ressalta que cooperação, pensamento crítico e criatividade constituem competências essenciais para os profissionais do século XXI, em alinhamento com as diretrizes nacionais e com o PPC analisado.

Observa-se que, no curso de Arquitetura e Urbanismo, as CSEs são mobilizadas a partir de uma concepção formativa que articula técnica, estética e compromisso social. A ênfase em criatividade, empatia, comunicação e pensamento crítico reflete a necessidade de uma atuação profissional sensível às demandas humanas, culturais e urbanas, bem como à mediação entre interesses sociais, ambientais e produtivos. Esses elementos constituem indícios relevantes da identidade formativa da área de Arquitetura e Engenharias, os quais serão retomados na síntese comparativa dessa área e, posteriormente, na análise entre as diferentes áreas do conhecimento.

4.1.2.1.2.2 Curso de Engenharia Civil – Bacharelado

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Engenharia Civil, definidas pela Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019, orientam que o egresso possua formação generalista, crítica, reflexiva e ética, sustentada por sólida base técnico-científica, humanista e social, com foco no desenvolvimento sustentável. O Art. 3º da Resolução explicita que o engenheiro civil deve desenvolver competências relacionadas à atuação multidisciplinar, à liderança, à tomada de decisões responsáveis e ao compromisso social (Brasil, 2019b).

No âmbito da IES pesquisada, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Engenharia Civil converge com essas orientações ao propor a formação de profissionais éticos, críticos e socialmente responsáveis, preparados para lidar com desafios estruturais, ambientais e sociais em diferentes contextos de atuação. Os objetivos do curso evidenciam a valorização da comunicação, do trabalho em equipe,

da liderança e da gestão de projetos, articuladas à capacidade de resolver problemas complexos com base crítica, técnica e inovadora.

Esses elementos remetem diretamente às Competências Socioemocionais, uma vez que a atuação do engenheiro civil exige colaboração, empatia, pensamento crítico, ética profissional e responsabilidade social, sobretudo em projetos que impactam diretamente o espaço urbano, o meio ambiente e a qualidade de vida da população. Ademais, o PPC privilegia metodologias ativas e práticas interdisciplinares que estimulam o protagonismo discente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, da tomada de decisão responsável e da atuação colaborativa, em consonância com as DCNs.

Observa-se, assim, que a formação em Engenharia Civil mobiliza as Competências Socioemocionais como suporte à prática técnico-profissional, especialmente nos campos da liderança, da comunicação, da gestão de equipes e da responsabilidade socioambiental, configurando uma concepção formativa que integra racionalidade técnica e compromisso social.

4.1.2.1.2.3 Curso de Engenharia Química – Bacharelado

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Engenharia Química, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002, definem que o egresso deve possuir sólida formação técnico-científica e profissional geral, capaz de absorver, desenvolver e aplicar novas tecnologias, bem como atuar de forma crítica e criativa na identificação e resolução de problemas (Brasil, 2002b).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da IES pesquisada (2023d) amplia essa perspectiva ao priorizar uma formação que transcende o domínio técnico, incorporando dimensões éticas, sociais e ambientais à prática profissional. O perfil do egresso contempla habilidades de comunicação, liderança, trabalho em equipe, postura ética e compromisso com a sustentabilidade, evidenciando convergência com Competências Socioemocionais como autonomia intelectual, cooperação, responsabilidade ética e resiliência.

Destaca-se, ainda, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que favorece o contato do estudante com problemas reais da sociedade e estimula o desenvolvimento de soluções inovadoras com impacto social e ambiental. Esse movimento contribui para a consolidação das Competências Socioemocionais ao

exigir capacidade de adaptação, tomada de decisão responsável, trabalho colaborativo e aprendizagem contínua, especialmente em contextos produtivos e tecnológicos complexos.

Dessa forma, a formação em Engenharia Química revela uma concepção formativa que integra racionalidade técnico-científica, inovação e sensibilidade socioambiental, mobilizando as Competências Socioemocionais como elemento estruturante da atuação profissional em cenários marcados pela complexidade, pela interdisciplinaridade e pela responsabilidade social.

4.1.2.1.2.4 Síntese Comparativa da Área de Arquitetura e Engenharias

A análise dos cursos que compõem a Área de Arquitetura e Engenharias evidencia uma convergência significativa entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) no que se refere à incorporação de princípios formativos que dialogam diretamente com as Competências Socioemocionais (CSEs). Ainda que essas competências não sejam, em sua maioria, nomeadas de forma explícita nos documentos analisados, observa-se que elas se encontram integradas às concepções formativas que orientam a formação profissional nesses campos do conhecimento.

De modo geral, os cursos da área compartilham uma racionalidade formativa que articula sólida base técnico-científica à responsabilidade ética, social e ambiental, reconhecendo que a atuação profissional em contextos complexos demanda competências que extrapolam o domínio técnico. Aspectos como comunicação, liderança, trabalho em equipe, pensamento crítico, criatividade e responsabilidade social emergem como eixos comuns, ainda que mobilizados a partir de ênfases específicas em cada curso.

Para sistematizar essas convergências e especificidades, apresenta-se, a seguir, o Quadro 17, que sintetiza a relação entre os aspectos centrais das DCNs, os objetivos e perfis formativos dos PPCs e as CSEs identificadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Química.

Quadro 17 – Síntese comparativa das CSEs na Área de Arquitetura e Engenharias.

Curso	DCN – Aspectos Centrais	PPC – Perfil/Objetivos	CSEs Identificadas
Arquitetura e Urbanismo	Formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; atuação ética,	Ênfase na formação integral, criatividade, inovação, visão crítica,	Criatividade; empatia; pensamento crítico;

	estética e social; promoção da sustentabilidade (Resolução CNE/CES nº 2/2010).	sensibilidade estética e responsabilidade socioambiental.	comunicação; ética; responsabilidade social
Engenharia Civil	Formação generalista, crítica, reflexiva, ética, voltada ao desenvolvimento sustentável (Resolução CNE/CES nº 2/2019).	Ênfase em ética, responsabilidade social, liderança, comunicação, trabalho em equipe e gestão de projetos.	Comunicação; liderança; trabalho em equipe; responsabilidade social; pensamento crítico; empatia
Engenharia Química	Formação técnico-científica ampla, inovação, atuação crítica e criativa na resolução de problemas (Resolução CNE/CES nº 11/2002).	Formação integral, valorização da ética, sustentabilidade, pesquisa, inovação e impacto social.	Autonomia; responsabilidade ética; cooperação; resiliência; pensamento crítico; criatividade

Fonte: A autora.

Nota: Adaptado de Brasil (2002b; 2010; 2019b) e PPCs dos cursos da IES pesquisada (2021b, 2021c; 2023d).

A leitura comparativa dos PPCs de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Química revela uma convergência consistente entre as Diretrizes Curriculares Nacionais e os projetos pedagógicos institucionais, especialmente no que se refere à valorização de competências éticas, sociais e ambientais que dialogam diretamente com as Competências Socioemocionais (CSEs). Embora cada curso apresente especificidades relacionadas ao seu campo de atuação e à sua identidade epistemológica, observa-se a constituição de um eixo formativo comum, voltado à formação de profissionais críticos e criativos, éticos e socialmente responsáveis, colaborativos e comunicativos, bem como resilientes e autônomos, aptos a enfrentar os desafios contemporâneos das áreas tecnológicas e sociais.

Esse alinhamento evidencia o compromisso institucional com uma concepção de formação integral que ultrapassa o domínio técnico e científico, integrando dimensões humanas, éticas e socioemocionais indispensáveis à atuação profissional no século XXI. Nessa perspectiva, Goleman (2011) destaca que o sucesso profissional e pessoal está fortemente associado à capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros, aspecto diretamente relacionado às exigências formativas observadas nos cursos analisados.

De modo convergente, estudos contemporâneos sobre aprendizagem socioemocional indicam que competências como empatia, comunicação, cooperação e tomada de decisão responsável são fundamentais para o exercício ético e socialmente comprometido das profissões, especialmente em contextos complexos, colaborativos e interdisciplinares (CASEL, 2020; OCDE, 2019; Zambianco, 2020). No

campo específico das engenharias, Holik (2023) ressalta que a formação profissional demanda, de forma crescente, Competências Socioemocionais como criatividade, liderança e responsabilidade social, consideradas essenciais para a inovação e a sustentabilidade.

Essa compreensão é reforçada por organismos internacionais, como a OCDE (2019) e a UNESCO (2021), ao apontarem que a cooperação, o pensamento crítico e a empatia constituem eixos centrais para a preparação de profissionais capazes de contribuir para a transformação social em escala global. Tais referenciais corroboram os achados desta pesquisa, ao evidenciar que as CSEs, na Área de Arquitetura e Engenharias, operam como suporte transversal à prática técnica, à inovação responsável e ao compromisso ético-social.

A síntese da Área de Arquitetura e Engenharias sugere que as Competências Socioemocionais, ainda que frequentemente implícitas nos documentos normativos e pedagógicos, se configuram como elementos estruturantes das concepções formativas que orientam os cursos analisados. Observa-se que tais competências são mobilizadas de modo articulado às exigências técnicas, criativas e inovadoras próprias da área, assumindo relevância na mediação entre conhecimento científico, prática profissional e compromisso ético-social.

As especificidades identificadas entre Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Química indicam a presença de racionalidades formativas distintas no interior da área, sem perder de vista um eixo comum voltado à formação integral do estudante. Esses indícios serão retomados posteriormente, em diálogo com os achados das demais áreas do conhecimento, de modo a aprofundar a compreensão das diferentes concepções de Competências Socioemocionais presentes na formação superior analisada.

4.1.2.1.3 Área de Informática e Exatas

À semelhança do observado nas áreas anteriormente analisadas, a análise da Área de Informática e Exatas busca examinar como diferentes racionalidades formativas se expressam nos documentos curriculares e de que modo estas influenciam a incorporação das Competências Socioemocionais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Parte-se do entendimento de que, embora historicamente associada a uma formação de

forte base técnico-científica, essa área vem sendo progressivamente tensionada por demandas contemporâneas relacionadas à inovação, ao pensamento crítico, à ética e à responsabilidade social.

A Área de Informática e Exatas reúne cursos tradicionalmente associados ao desenvolvimento científico e tecnológico, com ênfase em inovação, análise de dados, modelagem, construção de soluções digitais e matemáticas voltadas a contextos contemporâneos. Os documentos normativos e pedagógicos desses cursos sugerem uma formação orientada pelo raciocínio lógico, pelo pensamento crítico e pela capacidade de abstração, articulados à aplicação prática do conhecimento em contextos tecnológicos diversos.

Observa-se que a atuação profissional nesse campo demanda, além de sólida base técnico-científica, a capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, comunicar-se de forma eficaz e adaptar-se a cenários marcados por rápidas transformações científicas e tecnológicas. Nesse contexto, apontam-se Competências Socioemocionais como resiliência, colaboração, comunicação e adaptabilidade como elementos relevantes para sustentar a prática profissional e a aprendizagem contínua ao longo da carreira.

No âmbito desta pesquisa, a Área de Informática e Exatas é representada pelos cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Ciência da Computação e Sistemas de Informação, os quais serão analisados a seguir a partir da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Projetos Pedagógicos de Curso e as Competências Socioemocionais identificadas nos documentos.

4.1.2.1.3.1 Análise e Desenvolvimento de Sistemas

O curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) estrutura-se em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021b), que estabelece as Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. Ainda que se trate de um curso de natureza tecnológica, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) sugere uma concepção formativa que ultrapassa a dimensão estritamente técnica, ao incorporar valores éticos e Competências Socioemocionais ao processo de formação profissional.

Entre os elementos que evidenciam essa perspectiva, destacam-se as disciplinas Inteligência Emocional e Informática, Sociedade e Ética, que abordam temáticas relacionadas à empatia, à autorregulação emocional, à cidadania digital, à

diversidade e à sustentabilidade. Soma-se a isso a destinação de 11,25% da carga horária à curricularização da extensão, por meio de projetos voltados à inclusão social, à ética profissional e à sustentabilidade, o que indica a valorização da dimensão social da formação em tecnologia (IES pesquisada, 2023g).

Do ponto de vista metodológico, o curso adota estratégias como a aprendizagem baseada em problemas e o desenvolvimento de projetos integradores, favorecendo experiências formativas que podem contribuir para o desenvolvimento da cooperação, da autonomia intelectual e da resolução de problemas complexos. Esses elementos apontam para uma concepção de formação orientada à articulação entre saber técnico, responsabilidade social e Competências Socioemocionais aplicadas a contextos profissionais reais.

4.1.2.1.3.2 Ciência da Computação

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciência da Computação da IES pesquisada apresenta aderência às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2016, que orientam a formação de profissionais críticos, éticos e inovadores, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (Brasil, 2016). Os documentos analisados sugerem uma concepção formativa que articula sólida base técnico-científica a dimensões éticas, sociais e humanas da atuação profissional.

O perfil do egresso contempla, além da qualificação técnico-científica, competências relacionadas ao trabalho colaborativo, à comunicação eficaz, à aprendizagem contínua, à postura ética e à responsabilidade social. O eixo formativo Contexto Social e Profissional evidencia essa orientação ao integrar conteúdos voltados à reflexão crítica sobre tecnologia, sociedade e cultura organizacional, mobilizando dimensões associadas ao pensamento crítico e à visão humanística da formação.

Destaca-se, ainda, a inserção da disciplina Inteligência Emocional, voltada ao desenvolvimento de empatia, autorregulação e resolução de conflitos, competências consideradas relevantes para a prática profissional em contextos organizacionais complexos (Cherniss; Boyatzis, 2001). Do ponto de vista pedagógico, o curso privilegia práticas interdisciplinares e metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos e em Problemas (ABP), bem como Projetos Integradores, que

indicam a valorização do protagonismo discente, da colaboração e do pensamento crítico, fortalecendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em consonância com as DCNs.

4.1.2.1.3.3 Sistemas de Informação

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Sistemas de Informação também se fundamenta na Resolução CNE/CES nº 5/2016, propondo a formação de profissionais capazes de integrar competências técnicas, éticas e socioemocionais. O perfil do egresso enfatiza aspectos como responsabilidade social, postura ética e empatia, alinhando-se à concepção de “profissional cidadão” expressa nas diretrizes nacionais para a área (Brasil, 2016, 2018b).

Entre os elementos que se destacam no PPC, encontra-se a inserção da disciplina Inteligência Emocional, apresentada como inovação curricular, voltada ao desenvolvimento de empatia, autogestão, comunicação não violenta e resolução de conflitos. Complementarmente, a disciplina Computadores e Sociedade amplia a reflexão crítica sobre os impactos sociais, éticos e culturais da tecnologia, sugerindo uma preocupação com a dimensão humana da formação em sistemas de informação (IES pesquisada, 2024d).

Do ponto de vista pedagógico, o curso adota metodologias ativas, projetos interdisciplinares e a curricularização da extensão, possibilitando o envolvimento dos estudantes com problemas reais e contextos sociais concretos. Essas estratégias indicam potencial para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais na prática formativa, em consonância com a perspectiva de Zabala e Arnau (2010), segundo a qual metodologias centradas no estudante favorecem processos de aprendizagem voltados à formação integral.

4.1.2.1.3.4 Integração entre Diretrizes Curriculares Nacionais e PPCs na Área de Informática e Exatas

Considerando as análises realizadas para os cursos da área de Informática e Exatas, apresenta-se, a seguir, o Quadro 18, que sistematiza os principais elementos identificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da IES pesquisada. Essa sistematização tem como objetivo favorecer a leitura integrada dos achados documentais e evidenciar as

Competências Socioemocionais (CSEs) mobilizadas nos processos formativos analisados.

Quadro 18 – Competências Socioemocionais na Área de Informática e Exatas.

Curso	DCNs da área	PPC – Perfil/Objetivos	CSEs Identificadas
Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS)	Res. CNE/CP nº 1/2021: educação profissional com base científica, tecnológica e humanística	Perfil ético e cidadão; disciplinas Inteligência Emocional e Informática, Sociedade e Ética; projetos de extensão	Empatia; resiliência; cooperação; cidadania digital; pensamento crítico; autonomia
Ciência da Computação	Res. CNE/CES nº 5/2016: formação crítica, ética, inovadora, com atuação cidadã e responsável	Ênfase em sólida base científica e tecnológica, visão crítica, projetos integradores e disciplina de Inteligência Emocional	Pensamento crítico; empatia; comunicação; responsabilidade social; autonomia
Sistemas de Informação	Res. CNE/CES nº 5/2016: formação ética, inovadora, empreendedora, com responsabilidade social	Formação cidadã, disciplina de Inteligência Emocional, ênfase em ética, cidadania e impacto social da tecnologia	Empatia; autorregulação; comunicação; cooperação; ética; responsabilidade social

Fonte: Adaptado de Brasil (2016; 2018b; 2021b) e PPCs dos cursos da IES pesquisada (2023b, 2023g; 2024d).

A leitura integrada dos cursos da área de Informática e Exatas indica a existência de convergências entre as DCNs da área (Brasil, 2016; 2021b) e os PPCs institucionais, sobretudo no que se refere à valorização de princípios formativos que ultrapassam o atendimento estritamente normativo. Ainda que as DCNs não utilizem explicitamente a nomenclatura “Competências Socioemocionais”, observa-se que suas premissas dialogam com dimensões como ética, comunicação, colaboração, autonomia intelectual e responsabilidade social.

Os PPCs analisados sugerem uma intencionalidade institucional voltada à ampliação da formação técnica por meio da incorporação de componentes curriculares e estratégias pedagógicas inovadoras, tais como disciplinas específicas (Inteligência Emocional; Informática, Sociedade e Ética), projetos integradores e a curricularização da extensão. Essas escolhas pedagógicas apontam para a articulação entre conhecimento técnico, postura ética e desenvolvimento humano, favorecendo experiências formativas alinhadas à complexidade dos contextos tecnológicos contemporâneos.

Esse direcionamento indica aproximações com referenciais internacionais que defendem a formação integral em áreas tecnológicas. Organismos como a OCDE

(2019) e a UNESCO (2021) destacam que competências como empatia, cooperação, comunicação e resiliência são relevantes para a atuação profissional em contextos digitais, interconectados e em constante transformação. Nesse sentido, os documentos analisados sugerem que a IES pesquisada vem estruturando propostas formativas que buscam articular excelência técnica, inovação e responsabilidade social, sem que isso configure, neste momento da análise, conclusões de caráter comparativo entre áreas.

A integração dos achados documentais da Área de Informática e Exatas aponta para a presença de concepções formativas que mobilizam as Competências Socioemocionais como suporte à prática técnica, à inovação e à responsabilidade social, ainda que com especificidades próprias de cada curso. Esses indícios serão retomados posteriormente, em diálogo com os resultados das demais áreas do conhecimento, com o objetivo de aprofundar a compreensão das diferentes racionalidades formativas presentes na educação superior analisada.

4.1.2.1.4 Área de Saúde e Bem-Estar

À semelhança do observado nas áreas anteriormente analisadas, a análise da Área de Saúde e Bem-Estar busca examinar como diferentes racionalidades formativas se expressam nos documentos curriculares e de que modo estas se articulam à incorporação das Competências Socioemocionais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Parte-se do entendimento de que se trata de uma área historicamente marcada por forte ênfase técnico-científica, mas progressivamente tensionada por demandas relacionadas à humanização do cuidado, à ética profissional e à responsabilidade social.

A Área de Saúde e Bem-Estar reúne cursos voltados à promoção, à prevenção e ao cuidado da saúde humana e coletiva, bem como à melhoria da qualidade de vida em diferentes contextos de atuação. Os documentos normativos e pedagógicos desses cursos sugerem a necessidade de articular sólida formação técnica e científica a dimensões relacionais, éticas e sociais, especialmente no que se refere à atuação em equipes multiprofissionais e à atenção às necessidades dos sujeitos e das comunidades atendidas.

Nesse contexto, indicam-se Competências Socioemocionais como empatia, comunicação, responsabilidade social, sensibilidade ética e colaboração como elementos relevantes para sustentar práticas profissionais voltadas ao cuidado, ao acolhimento e à tomada de decisão responsável. Tais competências, ainda que nem sempre explicitadas nos documentos analisados, podem ser identificadas de forma transversal nos perfis de egresso, nos objetivos formativos e nas estratégias pedagógicas previstas nos PPCs.

No âmbito desta pesquisa, a Área de Saúde e Bem-Estar é representada pelos cursos de Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia, os quais serão analisados a seguir a partir da articulação entre as DCNs, os PPCs e as Competências Socioemocionais identificadas nos documentos formativos.

4.1.2.1.4.1 Curso de Enfermagem – Bacharelado

A Diretriz Curricular Nacional (DCN) para o curso de Enfermagem, estabelecida pela Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, define princípios, fundamentos e condições para a formação do enfermeiro, delineando um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, orientado por princípios éticos, pela cidadania e pela responsabilidade social (Brasil, 2001b).

O Art. 4º da Resolução apresenta competências gerais relacionadas à atenção à saúde, à tomada de decisões, à comunicação, à liderança, à administração, ao gerenciamento e à educação permanente. O Art. 5º, por sua vez, destaca a necessidade de uma prática profissional ética e humanizada, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões.

Esses princípios se fazem presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Enfermagem da IES pesquisada (2023c), o qual sugere uma concepção de formação integral e crítica do futuro enfermeiro. Observa-se que o curso valoriza, além das competências técnicas, dimensões socioemocionais como empatia e comunicação interpessoal, liderança e trabalho em equipe, responsabilidade social e ética, bem como pensamento crítico e resiliência, consideradas relevantes para a atuação em contextos de vulnerabilidade e complexidade nos serviços de saúde.

Tais elementos indicam que o PPC busca ultrapassar uma formação estritamente tecnicista, articulando aspectos técnicos, éticos e socioemocionais no processo formativo. Essa orientação dialoga com a literatura da área, na medida em

que autores como Lima e Ribeiro (2020) destacam a empatia, a resiliência e a comunicação efetiva como competências relevantes à prática do enfermeiro em contextos de cuidado humano. De forma complementar, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) ressalta que a formação em saúde deve ser centrada no paciente, articulando competências técnicas e socioemocionais como base para a qualidade do cuidado e para o fortalecimento dos sistemas de saúde.

4.1.2.1.4.2 Curso de Farmácia – Bacharelado

A Diretriz Curricular Nacional (DCN) do curso de Farmácia, instituída pela Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de outubro de 2017, organiza a formação em três eixos estruturantes: Cuidado em Saúde, Tecnologia e Inovação em Saúde e Gestão em Saúde. O documento destaca, ainda, a relevância do uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e do protagonismo discente na construção do conhecimento, em consonância com uma formação crítica, reflexiva e humanista (Brasil, 2017a).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Farmácia da IES pesquisada (2023e), atualizado em conformidade com as DCNs, com a Instrução Normativa nº 01/2020 e com o Plano de Desenvolvimento Institucional, sugere como objetivo central a formação de profissionais com sólida base técnica, científica e humanística, comprometidos com a cidadania, a responsabilidade social e a educação permanente.

Entre os objetivos específicos do curso, identificam-se aspectos relacionados ao desenvolvimento de Competências Socioemocionais, tais como comunicação eficaz em equipes multiprofissionais, liderança e gestão de processos em saúde, tomada de decisões responsáveis pautadas em princípios éticos, bem como empatia e responsabilidade social, especialmente no âmbito do cuidado em saúde e da humanização do atendimento.

Além disso, disciplinas como Ciências Humanas e Sociais, Deontologia e Bioética ampliam a formação ética e humanista do futuro farmacêutico, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade ética e da responsabilidade social. Essa orientação indica uma concepção formativa que busca integrar a competência técnico-científica a dimensões socioemocionais relevantes para a prática profissional. Conforme destacam D'Andréa, Wagner e Schweitzer (2022), a atuação do farmacêutico no contexto contemporâneo demanda, além do domínio técnico, habilidades de comunicação, empatia e responsabilidade social,

especialmente no fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e na promoção da saúde da população.

4.1.2.1.4.3 Curso de Fisioterapia – Bacharelado

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Fisioterapia, estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002, definem um perfil de egresso generalista, humanista, crítico e reflexivo, com sólida formação técnico-científica e orientado por princípios éticos, apto a atuar em todos os níveis de atenção à saúde, tanto no âmbito individual quanto coletivo (Brasil, 2002c).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da IES pesquisada (2023f) segue essas orientações e sugere a inserção de Competências Socioemocionais em diferentes dimensões da formação. Entre os elementos identificados, destacam-se a valorização da formação cidadã e da responsabilidade social; a ênfase no relacionamento interpessoal e na comunicação com pacientes, familiares e equipes de saúde; o incentivo ao trabalho em equipe e à interdisciplinaridade; bem como a centralidade da ética e dos valores morais na prática profissional.

Observa-se, ainda, a incorporação de conteúdos relacionados à inclusão, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos, assim como o estímulo ao autoconhecimento, à autonomia intelectual e ao pensamento crítico, articulados à resolução de problemas e à tomada de decisões fundamentadas na prática clínica. Ainda que o termo Competências Socioemocionais não esteja explicitamente presente nos documentos, o PPC indica sua integração ao conjugar formação técnica com dimensões éticas, sociais e humanas.

Essa perspectiva dialoga com a literatura da área da saúde, na medida em que Lima e Tavares (2023) ressaltam que o desenvolvimento socioemocional do estudante constitui elemento relevante para a qualidade da atenção ao paciente e para a consolidação de práticas interdisciplinares no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

4.1.2.1.4.4 Integração das Diretrizes Curriculares Nacionais aos PPCs da Área da Saúde e Bem-Estar

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos da área da Saúde orientam uma formação ampla, humanista, crítica e reflexiva, articulando competências técnicas, éticas e sociais. Esses referenciais normativos indicam a centralidade de princípios como responsabilidade social, comunicação, liderança, gestão e educação permanente, bem como a valorização de práticas pedagógicas inovadoras e centradas no cuidado ao paciente (Brasil, 2001b; 2002c; 2017).

Ainda que as DCNs não utilizem explicitamente a terminologia Competências Socioemocionais (CSEs), suas bases conceituais dialogam com habilidades como empatia, resiliência, tomada de decisão, colaboração e ética, consideradas relevantes para a qualidade do cuidado e para a atuação interdisciplinar em saúde. De forma convergente, organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019) assinalam que a formação em saúde no século XXI deve considerar dimensões socioemocionais como elementos estruturantes de sistemas de saúde resilientes, eficazes e humanizados.

Nesse contexto, a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia da IES pesquisada indica aproximações significativas às orientações das DCNs, associadas à incorporação de estratégias pedagógicas que podem favorecer a formação integral, tais como metodologias ativas, projetos interdisciplinares e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 19 – Competências Socioemocionais em Saúde e Bem-Estar (Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia).

Curso	DCN – Aspectos Centrais	PPC – Perfil/Objetivos	CSEs Identificadas
Enfermagem	Res. CNE/CES nº 3/2001: formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; competências em atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, gestão e educação permanente	Ênfase na formação ética, crítica e humanizada; perfil comprometido com cidadania, responsabilidade social e integralidade do cuidado	Empatia; comunicação interpessoal; liderança; responsabilidade social; pensamento crítico; resiliência

Farmácia	Res. CNE/CES nº 6/2017: formação estruturada em Cuidado, Tecnologia e Gestão em Saúde; incentivo a metodologias ativas e protagonismo discente	Formação técnico-científica e humanística; integração entre ciência, cuidado e responsabilidade social; ênfase em ética e protagonismo estudantil	Comunicação eficaz; liderança; trabalho em equipe; empatia; responsabilidade social; tomada de decisão ética
Fisioterapia	Res. CNE/CES nº 4/2002: formação generalista, humanista, crítica e reflexiva; atuação em todos os níveis de atenção à saúde; prática interdisciplinar e ética	Formação crítica, reflexiva e cidadã; inclusão, diversidade e sustentabilidade como eixos transversais; incentivo ao autoconhecimento e autonomia	Empatia; colaboração; ética; respeito à diversidade; autonomia intelectual; pensamento crítico; corresponsabilidade social

Fonte: Adaptado de Brasil (2001b; 2002c; 2017) e PPCs dos cursos da IES pesquisada (2023c, 2023e, 2023f).

A leitura integrada do Quadro 19 sugere elevada aderência entre as DCNs e os PPCs analisados, ao mesmo tempo em que permite identificar diferenciações formativas relacionadas às especificidades de cada curso. Na Enfermagem, observa-se maior ênfase no cuidado integral, na liderança e na gestão do cuidado, com destaque para competências como empatia, comunicação e resiliência, mobilizadas em contextos de vulnerabilidade e complexidade.

No curso de Farmácia, indicam-se articulações entre ciência, tecnologia e humanização do cuidado, com valorização da atuação colaborativa, da liderança e da tomada de decisões éticas em cenários terapêuticos e organizacionais complexos. Já na Fisioterapia, sobressaem indícios de uma abordagem formativa que integra inclusão, diversidade e responsabilidade social, associando autonomia intelectual, pensamento crítico e sensibilidade humanística como eixos relevantes da formação.

De modo transversal aos três cursos, observa-se a adoção de metodologias ativas como aprendizagem baseada em problemas e simulações clínicas, bem como a integração entre ensino, pesquisa e extensão e o uso de tecnologias educacionais. Essas estratégias apontam para o fortalecimento da autonomia discente e da prática reflexiva, em consonância com competências projetadas para contextos profissionais futuros (OCDE, 2019).

A análise integrada indica que os cursos da área da Saúde e Bem-Estar da IES pesquisada tendem a se afastar de uma lógica exclusivamente tecnicista, ao mobilizar Competências Socioemocionais como dimensão transversal da formação profissional, ainda que nem sempre explicitadas como tal. Nos PPCs analisados,

identificam-se indícios de aderência às Diretrizes Curriculares Nacionais, acompanhados da incorporação de componentes pedagógicos e práticas formativas que sugerem ampliação da formação integral.

Nesse sentido, o curso de Enfermagem aponta para uma valorização do cuidado humanizado e integral; a Farmácia indica articulações entre cuidado, tecnologia e gestão em saúde; e a Fisioterapia sugere centralidade de princípios relacionados à inclusão, à diversidade e à sustentabilidade. Em comum, os três cursos apresentam indícios de que as Competências Socioemocionais são trabalhadas de forma transversal, contribuindo para a articulação entre conhecimento científico, compromisso ético e responsabilidade social.

Esse direcionamento dialoga com referenciais internacionais que defendem a incorporação de competências como empatia, colaboração, pensamento crítico e resiliência na formação de profissionais de saúde, considerados relevantes para enfrentar os desafios contemporâneos com ética, inovação e sensibilidade social (OMS, 2020; OCDE, 2019; UNESCO, 2021).

4.1.2.1.4.5 Fechamento da Área de Saúde e Bem-Estar

A análise integrada da Área de Saúde e Bem-Estar sugere que as Competências Socioemocionais, ainda que nem sempre explicitadas nos documentos normativos e pedagógicos, se fazem presentes de forma transversal nas concepções formativas que orientam os cursos analisados. Observa-se que tais competências são mobilizadas em articulação com as exigências técnico-científicas próprias da área, especialmente nos contextos relacionados ao cuidado, à atuação em equipes interprofissionais e à tomada de decisões éticas em cenários de complexidade e vulnerabilidade.

As especificidades identificadas entre Enfermagem, Farmácia e Fisioterapia indicam racionalidades formativas distintas no interior da área, sem perder de vista um eixo comum voltado à formação integral e humanizada do profissional de saúde. Esses indícios serão retomados posteriormente, em diálogo com os achados das demais áreas do conhecimento, com o objetivo de aprofundar a compreensão das diferentes concepções de Competências Socioemocionais presentes na formação superior analisada.

4.1.2.2 Síntese da Análise dos Cursos

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) das quatro áreas contempladas nesta pesquisa (Ciências Agrárias e Biológicas, Arquitetura e Engenharias, Informática e Exatas e Saúde e Bem-Estar) indica que, embora a terminologia Competências Socioemocionais (CSEs) não esteja explicitamente presente na maioria dos documentos analisados, tais competências se manifestam de forma transversal e implícita nas concepções formativas que orientam os cursos investigados.

De modo geral, observa-se que os PPCs e as DCNs incorporam valores, atitudes e habilidades associadas às CSEs por meio de expressões como formação integral, ética profissional, responsabilidade social, autonomia intelectual, trabalho em equipe, comunicação e compromisso com o desenvolvimento humano. Essa forma de inserção sugere que as CSEs não se apresentam como um eixo isolado, mas como elementos integrados às finalidades formativas de cada curso e área do conhecimento.

A leitura conjunta das análises realizadas aponta que, embora haja convergências conceituais entre as áreas, a mobilização das Competências Socioemocionais assume ênfases diferenciadas, relacionadas às especificidades epistemológicas e profissionais de cada campo formativo. Na Área de Saúde e Bem-Estar, por exemplo, indicam-se com maior recorrência competências associadas à empatia, à comunicação, à ética do cuidado e ao trabalho interprofissional. Na Área de Ciências Agrárias e Biológicas, sobressaem dimensões vinculadas à responsabilidade socioambiental, à sustentabilidade e à tomada de decisões em contextos complexos. Já nas áreas de Arquitetura e Engenharias e de Informática e Exatas, as CSEs tendem a aparecer articuladas a competências como inovação, resolução de problemas, autonomia intelectual, criatividade e trabalho colaborativo, frequentemente associadas a projetos integradores, práticas interdisciplinares e atividades extensionistas.

Esse conjunto de achados sugere que as CSEs estão presentes nos PPCs de forma transversal, porém assumem configurações distintas conforme o campo de formação, aspecto que reforça a importância de abordagens institucionais sensíveis às especificidades das áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, a ausência recorrente da nomenclatura explícita Competências Socioemocionais (CSEs) nos

documentos analisados indica que, embora exista convergência conceitual com referenciais internacionais, como os da UNESCO (2021), da OCDE (2019; 2021) e da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), podem persistir desafios relacionados à intencionalidade pedagógica, à sistematização curricular e à avaliação institucional do desenvolvimento socioemocional no ensino superior.

Assim, esta síntese não encerra a análise, mas organiza os principais indícios identificados ao longo da investigação documental, criando as bases para a etapa seguinte, na qual as concepções de CSEs serão examinadas de forma comparativa entre as áreas do conhecimento, à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

4.1.2.3 Análise Comparativa das Competências Socioemocionais entre as Áreas do Conhecimento

A presente seção tem como objetivo examinar comparativamente como as CSEs se manifestam nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) das diferentes áreas do conhecimento analisadas nesta pesquisa (Ciências Agrárias e Biológicas, Arquitetura e Engenharias, Informática e Exatas e Saúde e Bem-Estar). Parte-se do pressuposto de que, embora as DCNs estabeleçam princípios gerais comuns de formação integral, a incorporação das CSEs tende a assumir configurações distintas, relacionadas às especificidades epistemológicas, profissionais e formativas de cada área.

A análise comparativa não se orienta por uma lógica hierarquizante, tampouco busca estabelecer juízos de valor entre os cursos ou áreas investigadas. Ao contrário, pretende identificar convergências, singularidades e padrões recorrentes na forma como as CSEs são mobilizadas nos documentos curriculares, considerando tanto sua presença implícita quanto os modos de articulação com objetivos formativos, perfis de egresso e estratégias pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, a comparação fundamenta-se nos indícios sistematizados nas análises intraárea, tomando como eixos analíticos: (i) as concepções de formação integral expressas nos documentos; (ii) as Competências Socioemocionais recorrentes; (iii) as estratégias pedagógicas associadas ao seu desenvolvimento; e (iv) as racionalidades formativas predominantes em cada área.

Esses eixos permitem compreender como e em que medida as CSEs se articulam às exigências técnicas, éticas e sociais próprias de cada campo do conhecimento.

Ao adotar essa abordagem, busca-se compreender de que maneira as áreas analisadas dialogam com referenciais contemporâneos de formação integral e desenvolvimento humano, sem pressupor homogeneidade ou padronização curricular. Assim, a comparação proposta visa aprofundar a compreensão das diferentes concepções de Competências Socioemocionais presentes na educação superior, contribuindo para a reflexão sobre os desafios e possibilidades de sua institucionalização nos currículos universitários.

4.1.2.3.1 Convergências Interáreas na Incorporação das Competências Socioemocionais

A análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) das áreas de Ciências Agrárias e Biológicas, Arquitetura e Engenharias, Informática e Exatas e Saúde e Bem-Estar indica a presença de convergências relevantes no modo como as CSEs são mobilizadas nos documentos curriculares, ainda que com diferentes níveis de explicitação e intencionalidade pedagógica.

Uma primeira convergência observada refere-se à centralidade da formação integral como princípio orientador dos processos formativos. Em todas as áreas analisadas, os documentos normativos e pedagógicos sugerem a articulação entre sólida formação técnico-científica e dimensões éticas, sociais e humanas, expressas por meio de valores como responsabilidade social, ética profissional, compromisso com o desenvolvimento sustentável e atenção às demandas da sociedade. Essa orientação aproxima-se dos referenciais internacionais que defendem a integração entre competências cognitivas e socioemocionais como fundamento da educação superior contemporânea (OCDE, 2019; UNESCO, 2021).

Outra convergência diz respeito à valorização do trabalho colaborativo e da comunicação interpessoal. Independentemente do campo de conhecimento, observa-se que as DCNs e os PPCs destacam a necessidade de atuação em equipes interdisciplinares ou multiprofissionais, mobilizando competências como cooperação, comunicação eficaz, escuta e negociação. Tais elementos aparecem associados tanto a práticas profissionais específicas, como o cuidado em saúde, a gestão de projetos,

a atuação em contextos tecnológicos ou a mediação com comunidades, quanto a estratégias pedagógicas que favorecem a interação e a aprendizagem coletiva.

Também se identifica, de forma transversal, a ênfase no pensamento crítico e na autonomia intelectual. Os documentos analisados indicam que a formação universitária deve preparar profissionais capazes de analisar contextos complexos, tomar decisões responsáveis e adaptar-se aos cenários em constante transformação. Essa orientação é recorrente nas quatro áreas, ainda que articulada a finalidades distintas, como a sustentabilidade socioambiental, a inovação tecnológica, a prática clínica humanizada ou a resolução de problemas estruturais e organizacionais.

No que se refere às estratégias pedagógicas, a análise comparativa aponta convergência na adoção de metodologias ativas, projetos integradores, práticas interdisciplinares e ações de extensão curricularizada. Tais estratégias sugerem intencionalidade formativa voltada ao protagonismo discente, à aprendizagem situada e à vivência de situações reais ou simuladas, consideradas favoráveis ao desenvolvimento de CSEs de forma integrada ao conteúdo técnico-científico.

Por fim, observa-se que, embora a nomenclatura Competências Socioemocionais raramente seja utilizada de forma explícita, há convergência conceitual na incorporação de atitudes, valores e habilidades associadas a esse constructo, frequentemente diluídas em expressões como formação ética, responsabilidade social, cidadania, habilidades interpessoais e desenvolvimento humano. Esse padrão transversal sugere alinhamento implícito entre as políticas curriculares nacionais e os referenciais internacionais que defendem a formação de profissionais críticos, éticos e socialmente comprometidos para enfrentar os desafios do século XXI.

Essas convergências interáreas não eliminam as especificidades de cada campo formativo, mas indicam a existência de um núcleo comum de CSEs que atravessa os currículos analisados, constituindo base relevante para a compreensão das racionalidades formativas presentes na educação superior investigada.

4.1.2.3.2 Singularidades e Ênfases por Área do Conhecimento

Embora a análise comparativa tenha indicado a presença de convergências inter áreas na incorporação das CSEs, a leitura detalhada dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sugere que tais

competências assumem ênfases e configurações distintas conforme a área do conhecimento, refletindo racionalidades formativas, demandas profissionais e tradições epistemológicas específicas.

Na área de Ciências Agrárias e Biológicas, as CSEs tendem a ser mobilizadas em estreita articulação com a responsabilidade socioambiental, a sustentabilidade e a tomada de decisão em contextos complexos que envolvem a relação entre produção, meio ambiente e sociedade. Observa-se que competências como empatia, ética, pensamento crítico e responsabilidade social aparecem associadas à atuação profissional em cenários que demandam sensibilidade às questões ambientais, ao bem-estar animal e ao impacto social das práticas produtivas. Nessa área, as CSEs sugerem operar como suporte à mediação entre conhecimento técnico-científico e compromisso com o desenvolvimento sustentável.

Na área de Arquitetura e Engenharias, as CSEs assumem centralidade na articulação entre técnica, criatividade, inovação e responsabilidade social. A análise dos documentos indica que competências como comunicação, liderança, trabalho em equipe, pensamento crítico e criatividade são mobilizadas em função da necessidade de atuação em projetos coletivos, processos decisórios complexos e contextos que exigem conciliar soluções técnicas, demandas sociais e valores culturais. Nessa área, as CSEs tendem a aparecer associadas à gestão de projetos, à inovação responsável e à mediação entre diferentes atores sociais.

Na área de Informática e Exatas, as CSEs sugerem estar fortemente relacionadas à inovação tecnológica, à resolução de problemas complexos e à adaptação a contextos marcados por rápidas transformações científicas e digitais. Observa-se que competências como autonomia intelectual, pensamento crítico, colaboração, comunicação e resiliência são mobilizadas sobretudo em atividades baseadas em projetos, metodologias ativas e práticas extensionistas. Nessa área, as CSEs parecem desempenhar um papel de sustentação da aprendizagem contínua, da atuação colaborativa e da responsabilidade ética no desenvolvimento e uso das tecnologias.

Já na área de Saúde e Bem-Estar, as CSEs aparecem associadas, de modo mais recorrente, às dimensões do cuidado, da humanização e da atuação interprofissional. A análise dos PPCs indica maior ênfase em competências como empatia, comunicação interpessoal, ética do cuidado, resiliência e responsabilidade

social, consideradas relevantes para lidar com situações de vulnerabilidade humana, sofrimento e tomada de decisões em contextos clínicos e comunitários. Nessa área, as CSEs tendem a ser mobilizadas como elemento estruturante da relação profissional–usuário e da qualidade da atenção à saúde.

Essas singularidades sugerem que, embora as CSEs estejam presentes de forma transversal nos currículos analisados, sua incorporação não ocorre de maneira homogênea. Ao contrário, assumem configurações próprias, ancoradas nas finalidades formativas, nos contextos de atuação profissional e nas exigências éticas e sociais de cada área do conhecimento. Tal constatação reforça a importância de abordagens institucionais que reconheçam tanto a existência de um núcleo comum de Competências Socioemocionais quanto a necessidade de respeitar as especificidades epistemológicas e profissionais dos diferentes campos formativos.

4.1.2.3.3 Racionalidades Formativas e Implicações Curriculares

A análise comparativa das CSEs entre as áreas do conhecimento sugere a coexistência de diferentes racionalidades formativas nos documentos curriculares analisados, as quais se expressam nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por meio de concepções distintas de formação profissional e de desenvolvimento humano. Essas racionalidades não se apresentam de forma excludente, mas tendem a se articular em diferentes proporções conforme as especificidades epistemológicas, os campos de atuação profissional e as demandas sociais associadas a cada área.

De modo geral, observa-se que as áreas investigadas compartilham uma racionalidade formativa orientada pela formação integral, que busca articular competências técnicas, cognitivas, éticas e socioemocionais. No entanto, essa racionalidade assume ênfases diferenciadas. Em áreas como Saúde e Bem-Estar, a formação parece ser fortemente atravessada por uma racionalidade do cuidado e da humanização, na qual as CSEs são mobilizadas em função da relação profissional/usuário, da atuação interprofissional e da tomada de decisões éticas em contextos de vulnerabilidade. Já nas Ciências Agrárias e Biológicas, indicam-se racionalidades formativas associadas à sustentabilidade, à responsabilidade socioambiental e à mediação entre ciência, produção e sociedade.

Nas áreas de Arquitetura e Engenharias e de Informática e Exatas, sugere-se a predominância de racionalidades formativas vinculadas à inovação, à resolução de problemas complexos e à gestão de projetos, nas quais as CSEs aparecem como suporte à atuação colaborativa, à liderança, à criatividade e à autonomia intelectual. Nessas áreas, as CSEs tendem a ser articuladas às exigências de contextos profissionais dinâmicos, marcados por transformações tecnológicas, demandas sociais diversificadas e necessidade de tomada de decisões em cenários de incerteza.

Essas diferentes racionalidades formativas apontam para implicações curriculares relevantes. Em primeiro lugar, indicam que a incorporação das CSEs nos currículos do ensino superior não pode ser compreendida a partir de uma lógica homogênea ou padronizada, sob risco de desconsiderar as especificidades dos campos de formação. Ao contrário, os achados sugerem a necessidade de propostas curriculares que reconheçam tanto a existência de um núcleo comum de CSEs quanto a importância de sua contextualização às práticas profissionais e aos desafios próprios de cada área.

Em segundo lugar, a análise aponta que a presença das CSEs nos PPCs ocorre, predominantemente, de forma implícita e transversal, diluída em objetivos formativos, perfis de egresso e estratégias pedagógicas. Tal configuração sugere desafios para a intencionalidade curricular, para a sistematização dos processos de ensino e de aprendizagem e para a avaliação institucional do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Nesse sentido, indicam-se possibilidades de fortalecimento curricular a partir da explicitação conceitual das CSEs, da articulação entre componentes curriculares e da adoção de metodologias que favoreçam experiências formativas reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

Por fim, as racionalidades formativas identificadas dialogam com referenciais internacionais que defendem a integração das CSEs como eixo estruturante da educação superior contemporânea, orientada à autonomia intelectual, à responsabilidade ética e à cidadania global (OCDE, 2019; UNESCO, 2021; OMS, 2020). No entanto, os documentos analisados sugerem que esse alinhamento entre referenciais nacionais, internacionais e propostas curriculares ocorre de forma gradual e diferenciada entre as áreas do conhecimento. Esse aspecto indica a relevância de políticas institucionais e curriculares que reconheçam as especificidades epistemológicas e profissionais de cada campo formativo.

Assim, este item não encerra a discussão, mas organiza elementos interpretativos que contribuem para compreender como as CSEs são concebidas, mobilizadas e tensionadas nos currículos analisados, criando subsídios para a discussão teórica e para as considerações finais desta tese.

Com vistas a organizar os achados da análise documental e preparar a transição para a etapa empírica da pesquisa, apresenta-se, a seguir, um quadro-resumo que sintetiza as CSEs e as racionalidades formativas identificadas nas diferentes áreas do conhecimento.

Quadro 20* – Síntese comparativa das Competências Socioemocionais (CSEs) por área do conhecimento.

Área do Conhecimento	Ênfases nas Competências Socioemocionais (CSEs)	Racionalidades Formativas Identificadas
Ciências Agrárias e Biológicas	Empatia; responsabilidade socioambiental; ética; pensamento crítico; tomada de decisão	Mediação entre ciência, produção e sociedade; sustentabilidade; responsabilidade ética e ambiental
(Arquitetura e Engenharias	Comunicação; liderança; criatividade; trabalho em equipe; pensamento crítico	Inovação responsável; gestão de projetos; articulação entre técnica, estética e compromisso social
Informática e Exatas	Autonomia intelectual; resiliência; colaboração; comunicação; pensamento crítico	Inovação tecnológica; resolução de problemas complexos; aprendizagem contínua e adaptação a contextos digitais
Saúde e Bem-Estar	Empatia; comunicação interpessoal; ética do cuidado; trabalho interprofissional; responsabilidade social; resiliência	Humanização do cuidado; integralidade da atenção; atuação ética em contextos de vulnerabilidade e complexidade

Fonte: A autora, a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) da IES pesquisada.

Nota: *O quadro tem caráter sintético e organizador, não esgotando as análises realizadas, mas sistematizando os principais indícios identificados na análise documental por área do conhecimento.

A partir da sistematização dos achados documentais apresentada, a pesquisa avança para a etapa empírica, buscando examinar como as CSEs são percebidas pelos docentes da IES pesquisada. Assim, a seção seguinte apresenta a análise dos dados obtidos por meio do questionário docente, possibilitando o diálogo entre os referenciais normativos, os projetos pedagógicos e as percepções dos sujeitos que atuam diretamente nos processos formativos.

4.2 Questionário Discente: Diagnóstico das Competências Socioemocionais

Considerando o estudante como sujeito central do processo educativo, torna-se fundamental compreender como ele vivencia e desenvolve suas Competências Socioemocionais (CSEs) ao longo da formação acadêmica. Se, por um lado, os

documentos institucionais e a percepção docente oferecem indícios acerca da valorização dessas competências no âmbito curricular e pedagógico, por outro, é a experiência concreta dos discentes que fornece subsídios mais diretos para analisar a materialização dessas proposições no cotidiano formativo.

Nesse sentido, esta seção apresenta e analisa os resultados do questionário aplicado aos estudantes da Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, cujo objetivo foi diagnosticar as CSEs em sua dimensão prática, por meio de uma escala validada para o contexto universitário (Souza, 2022). A análise discente possibilita aproximar as diretrizes institucionais e pedagógicas das vivências efetivas dos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais integrada do processo formativo.

A versão do instrumento utilizada baseia-se na atualização proposta por Souza e Faiad (2023), que apresentou evidências de validade fatorial confirmatória e elevados índices de consistência interna, com valores de alfa de Cronbach superiores a 0,80 em todos os fatores. Aplicada a uma amostra nacional de 1.020 estudantes universitários, essa versão produziu normas percentílicas que permitem a interpretação comparativa dos escores obtidos na presente pesquisa em relação a um padrão nacional. O uso dessas normas confere maior rigor analítico à interpretação dos dados, possibilitando situar os resultados da IES pesquisada em relação ao contexto universitário brasileiro, sem assumir perspectivas normativas ou deficitárias.

No período de 27 de novembro de 2024 a 25 de fevereiro de 2025, foram obtidas 304 respostas válidas ao questionário estruturado (Apêndice D), todas acompanhadas do aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). A análise dos dados foi organizada a partir de variáveis sociodemográficas, idade, sexo, área de formação e termo/semestre, e da comparação dos escores obtidos nos seis fatores que compõem a escala: Perseverança, Autoconsciência Emocional, Habilidades de Relacionamento, Consciência Social, Autogerenciamento Emocional e Tomada de Decisão Responsável.

A seguir, apresentam-se as análises quantitativas referentes aos estudantes participantes, iniciando pela caracterização sociodemográfica da amostra. Essa etapa permite contextualizar o perfil do público investigado e subsidiar, posteriormente, a análise das possíveis relações entre variáveis individuais, acadêmicas e o

desenvolvimento das CSEs, no âmbito da formação integral e da autonomia intelectual e moral.

4.2.1 Análise por idade

A amostra foi composta por 304 estudantes, com idade média de 21,68 anos (DP = 4,47), variando entre 17 e 53 anos. A idade mais frequente (moda) foi de 20 anos, indicando a predominância de jovens adultos. A Tabela 3 apresenta o resumo estatístico descritivo da variável idade.

Tabela 3 - Distribuição por idade dos participantes (N = 304).

Estatística	Valor
N (Válido)	304
Ausente	0
Média	21,68
Modo	20
Desvio Padrão	4,47
Mínimo	17
Máximo	53

Fonte: A autora.

A análise descritiva da variável idade indica a predominância de estudantes jovens na amostra, com média de 21,68 anos (DP = 4,47) e moda de 20 anos. Esse perfil etário mostra-se compatível com os dados apresentados pelo INEP (2023), que apontam a faixa etária de 18 a 24 anos como a mais representativa entre os estudantes do ensino superior brasileiro. Observa-se, ainda, que a maior parte dos participantes concentra-se entre 17 e 26 anos, sugerindo que o perfil etário da amostra acompanha o padrão nacional de ingresso e permanência na graduação, o que contribui para a contextualização dos resultados obtidos nas análises subsequentes.

Ressalta-se, entretanto, a presença de estudantes com idade mais elevada, alcançando até 53 anos, o que indica uma amostra etariamente heterogênea e sugere a coexistência de trajetórias acadêmicas diversificadas, como ingresso tardio, reingresso após interrupções ou processos de mudança de área profissional. Essa heterogeneidade amplia a caracterização do perfil discente investigado e reforça a complexidade do contexto formativo analisado, sem implicar, no âmbito desta análise

descritiva, inferências diretas sobre a relação entre idade e o desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSEs).

Considerando, entretanto, a relevância da idade como variável potencialmente associada ao amadurecimento pessoal e acadêmico, procedeu-se à análise de correlação entre a idade dos estudantes e os fatores das CSEs por meio do coeficiente de correlação de Pearson, adotando-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$). Os resultados indicaram ausência de correlações estatisticamente significativas entre a idade e os fatores da escala, o que indica que, na amostra investigada, o desenvolvimento das CSEs não apresentou variação estatisticamente significativa em função da idade cronológica.

Esse achado indica que, na amostra investigada, as CSEs não se mostraram estatisticamente associadas à idade cronológica dos estudantes, o que sugere que tais competências não se desenvolvem de forma automática com o avanço etário. Dessa forma, o desenvolvimento das CSEs parece depender menos da idade em si e mais das experiências formativas vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica.

Essa interpretação dialoga com estudos que apontam que o amadurecimento socioemocional, no contexto universitário, está menos relacionado à idade cronológica e mais vinculado às oportunidades pedagógicas, às vivências institucionais e às interações acadêmicas significativas (Vincent Tinto, 2012; Vieira *et. al.*, 2024).

Do ponto de vista formativo, a ausência de correlações estatisticamente significativas reforça a compreensão de que o ensino superior desempenha papel central na promoção das Competências Socioemocionais, independentemente da idade dos estudantes. Assim, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral não pode ser atribuído exclusivamente ao amadurecimento individual, mas deve ser compreendido como resultado de práticas pedagógicas, curriculares e institucionais que favoreçam a reflexão crítica, a autorregulação e a tomada de decisões responsáveis ao longo do processo formativo (Freire, 1996; Souza; Faiad, 2023).

Os resultados detalhados da correlação de Pearson entre a variável idade e os fatores das Competências Socioemocionais são apresentados na matriz de correlação (Tabela 7), localizada na seção de análises inferenciais deste capítulo.

4.2.2 Análise por sexo

A amostra foi composta por 304 estudantes, dos quais 51,0% se identificaram como do sexo feminino, 48,7% como masculino e 0,3% optaram por não declarar. Observa-se, assim, uma distribuição relativamente equilibrada entre os sexos, com discreta predominância do público feminino. A Tabela 4 apresenta a distribuição detalhada dos participantes.

Tabela 4 – Distribuição por sexo dos participantes (N = 304).

Sexo	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Feminino	155	51	51	51
Masculino	148	48,7	48,7	99,7
Prefiro não dizer	1	0,3	0,3	100
Total	304	100	100	

Fonte: A autora.

Do ponto de vista metodológico, essa distribuição relativamente equilibrada entre os grupos feminino e masculino favorece a realização de análises comparativas entre os fatores da escala de CSEs, reduzindo vieses associados a desproporções acentuadas entre os grupos. Embora um participante tenha optado por não se identificar, o número de respostas válidas permite a condução das análises estatísticas entre os dois grupos principais.

No contexto nacional, estudos indicam que a participação feminina no ensino superior brasileiro é, de modo geral, numericamente superior à masculina. No entanto, essa distribuição não se apresenta de forma homogênea entre as diferentes áreas do conhecimento, sendo observadas variações significativas conforme o campo formativo. Em áreas como Engenharias, Computação e Tecnologia, por exemplo, a literatura aponta para uma maior concentração de estudantes do sexo masculino (Iwamoto, 2022). Dados do Semesp (2022) corroboram esse cenário ao evidenciarem que, embora as mulheres representem a maioria das matrículas na graduação, persistem diferenças expressivas na distribuição por área de formação.

Com o objetivo de verificar possíveis diferenças no desenvolvimento das CSEs em função do sexo, foram realizadas comparações entre os grupos feminino e masculino por meio do teste t de Student para amostras independentes, adotando-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$). Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas em três fatores da escala.

Tabela 5 – Comparação das médias dos fatores das Competências Socioemocionais segundo o sexo (teste t de Student para amostras independentes).

Fator da escala	Média – Feminino	Média – Masculino	t	p
Perseverança	4,00	3,90	1,083	0,280
Autoconsciência Emocional	4,01	4,02	-0,086	0,932
Habilidades de Relacionamento	4,04	4,03	0,063	0,950
Consciência Social	3,78	3,41	3,974	0,001*
Autogerenciamento Emocional	2,77	3,85	-10,532	0,001*
Tomada de Decisão Responsável	4,65	4,30	5,235	0,001*

Fonte: A autora.

Nota: Teste t de Student para amostras independentes, com autoinicialização (bootstrap) baseada em 1.000 amostras.

Valores de $p \leq 0,05$ indicam diferenças estatisticamente significativas.

Especificamente, observou-se que estudantes do sexo feminino apresentaram médias significativamente mais elevadas nos fatores Consciência Social e Tomada de Decisão Responsável, enquanto estudantes do sexo masculino apresentaram média significativamente superior no fator Autogerenciamento Emocional. Para os fatores Perseverança, Autoconsciência Emocional e Habilidades de Relacionamento, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Esses achados devem ser interpretados com cautela, evitando-se leituras essencialistas ou biologizantes das diferenças observadas. As variações identificadas entre os grupos podem refletir processos de socialização, expectativas culturais e experiências educacionais diferenciadas, mais do que características inerentes ao sexo biológico. A literatura sobre educação socioemocional destaca que competências como empatia, autorregulação e tomada de decisão ética são fortemente influenciadas por contextos formativos, práticas pedagógicas e interações sociais ao longo da trajetória acadêmica (CASEL, 2020; OECD, 2021; Souza; Faiad, 2023).

Nesse sentido, os resultados reforçam a relevância de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento equilibrado das CSEs entre todos os estudantes, independentemente do sexo. O fortalecimento de práticas que estimulem a empatia, a autorregulação emocional e a tomada de decisões responsáveis contribui para a consolidação da autonomia intelectual e moral, eixo central desta pesquisa, reforçando o papel das Instituições de Ensino Superior na promoção de uma formação integral e socialmente comprometida.

4.2.3 Análise por Área de formação

Quanto à distribuição dos participantes por área do conhecimento, observa-se maior representatividade das áreas de Ciências Agrárias/Biológicas (38,5%) e Informática/Exatas (37,8%), seguidas por Arquitetura/Engenharias (12,5%) e Saúde (9,5%). Apenas 1,6% dos estudantes não souberam informar sua área de formação. A Tabela 6 apresenta a distribuição detalhada da amostra segundo essa variável.

Tabela 6 – Distribuição dos participantes por área de formação (N = 304).

Área	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Agrárias/ Biológicas	117	38,5	38,5	38,5
Arquitetura/ Engenharias	38	12,5	12,5	51
Informática/ Exatas	115	37,8	37,8	88,8
Saúde	29	9,5	9,5	98,4
Não sei informar	5	1,6	1,6	100
Total	304	100	100	

Fonte: A autora.

Ressalta-se que a distribuição apresentada refere-se exclusivamente às áreas de formação contempladas nesta pesquisa. Cursos com expressivo contingente discente na instituição, como Medicina, não integraram a amostra analisada, o que deve ser considerado na interpretação dos resultados e na delimitação do alcance das inferências realizadas.

O padrão observado evidencia a predominância de estudantes vinculados às áreas de Ciências Agrárias/Biológicas e Informática/Exatas, o que pode estar associado à configuração da oferta de cursos contemplados nesta pesquisa. Tal distribuição não implica diferenças estruturais ou pedagógicas entre os campos formativos, uma vez que a instituição apresenta infraestrutura acadêmica e condições formativas consolidadas em todas as áreas de conhecimento analisadas.

Estudos indicam, de modo geral, que cursos vinculados às Ciências Exatas, Biológicas e Tecnológicas possuem forte tradição investigativa e elevada participação discente em atividades acadêmico-científicas, aspecto que contribui para o engajamento estudantil, sem que isso represente hierarquização entre áreas (Santos; Jardim, 2025). Por outro lado, a menor representatividade observada em áreas como Saúde e Arquitetura/Engenharias pode estar associada a currículos com maior ênfase em atividades práticas, clínicas ou profissionais, bem como à inserção mais tardia dos

estudantes em atividades investigativas formais. Estudos com cursos da área da Saúde indicam que a participação em projetos de pesquisa tende a intensificar-se em etapas mais avançadas da formação, em função da carga horária prática e dos estágios obrigatórios (Oliveira *et al.*, 2014). Levantamentos institucionais recentes também apontam a necessidade de estímulo à participação mais precoce em iniciativas de pesquisa e extensão nessas áreas (Melo *et al.*, 2023).

Cabe destacar que, nesta pesquisa, não foram realizadas análises inferenciais comparativas entre as áreas de formação, de modo que os dados apresentados devem ser interpretados em caráter descritivo. Ainda assim, a distribuição observada reforça a importância de políticas pedagógicas institucionais que promovam oportunidades equitativas de desenvolvimento das Competências Socioemocionais em todas as áreas do conhecimento. A adoção de práticas investigativas, extensionistas e reflexivas de forma transversal pode contribuir para que o desenvolvimento das CSEs ocorra de maneira integrada e equilibrada ao longo da trajetória universitária, independentemente da área de formação.

4.2.4 Análise por termo/semestre

Em relação à distribuição dos participantes por termo (semestre), observa-se maior concentração entre o 3º e o 7º semestre, com destaque para o 3º termo, que representa 34,9% da amostra. Os semestres iniciais (1º e 2º) somam 14,8% dos respondentes, enquanto os termos finais (7º e 8º) reúnem 31,6% dos estudantes. O 6º semestre apresentou a menor participação, com apenas 2,6% dos participantes. A Tabela 7 sintetiza essa distribuição.

Tabela 7 – Distribuição dos participantes por termo (N = 304).

Semestre	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
1º	14	4,6	4,6	4,6
2º	31	10,2	10,2	14,8
3º	106	34,9	34,9	49,7
4º	27	8,9	8,9	58,6
5º	22	7,2	7,2	65,8
6º	8	2,6	2,6	68,4
7º	56	18,4	18,4	86,8
8º	40	13,2	13,2	100
Total	304	100	100	

Fonte: A autora.

A distribuição evidencia maior adesão dos estudantes em períodos intermediários do curso, especialmente no 3º semestre. Esse padrão pode estar associado a fatores contextuais, como maior engajamento acadêmico nessa etapa da formação, inserção da pesquisa em componentes curriculares específicos ou maior disponibilidade para participação em atividades institucionais e extracurriculares.

Considerando a trajetória acadêmica em diferentes etapas formativas, observa-se que a menor participação de estudantes nos semestres iniciais (1º e 2º) pode refletir o processo de adaptação ao ensino superior, frequentemente marcado por insegurança, desconhecimento das dinâmicas acadêmicas e menor inserção em atividades de pesquisa e extensão.

Nos semestres intermediários (3º ao 6º), tende a ocorrer maior estabilização da vida acadêmica, com ampliação do engajamento discente em atividades curriculares e extracurriculares, ainda que esse envolvimento possa variar em função das exigências específicas de cada curso.

Já nos semestres finais (7º e 8º), a redução da participação pode estar associada à intensificação de demandas acadêmicas conclusivas, como estágios curriculares obrigatórios e trabalhos de conclusão de curso, que tendem a limitar a disponibilidade dos estudantes para envolvimento em atividades investigativas adicionais.

Considerando o termo/semestre como variável associada à progressão acadêmica, foi realizada análise de correlação de Pearson entre o semestre cursado e os fatores das Competências Socioemocionais, adotando-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$). Os resultados indicaram associações estatisticamente significativas entre o semestre e alguns fatores da escala.

Tabela 8 – Matriz de correlação de Pearson entre o semestre cursado e os fatores das Competências Socioemocionais

Fator da CSE	r (Semestre)	p
Perseverança	0,089	0,122
Autoconsciência Emocional	0,074	0,196
Habilidades de Relacionamento	0,120*	0,037
Consciência Social	0,210**	<0,001
Autogerenciamento Emocional	-0,226**	<0,001
Tomada de Decisão Responsável	0,204**	<0,001

Fonte: A autora.

Nota: Correlação de Pearson. $p \leq 0,05$ (*); $p \leq 0,01$ (**).

Observou-se correlação positiva de baixa magnitude entre o semestre e as Habilidades de Relacionamento, a Consciência Social e a Tomada de Decisão Responsável, sugerindo que o avanço ao longo do curso tende a associar-se a níveis ligeiramente mais elevados dessas competências. Em contrapartida, verificou-se correlação negativa de baixa magnitude entre o semestre e o Autogerenciamento Emocional, indicando maior variabilidade ou desafios nessa dimensão à medida que os estudantes avançam na trajetória acadêmica. Para os fatores Perseverança e Autoconsciência Emocional, não foram identificadas correlações estatisticamente significativas.

Esses resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que correlações de baixa magnitude não indicam relações determinísticas, mas apontam tendências associativas. Ainda assim, os achados sugerem que a progressão acadêmica pode favorecer o desenvolvimento de competências relacionadas à convivência social, à empatia e à tomada de decisões responsáveis, ao mesmo tempo em que evidencia desafios persistentes no autogerenciamento emocional ao longo do curso.

Do ponto de vista formativo, tais evidências reforçam a importância de ações pedagógicas contínuas e intencionais ao longo de toda a trajetória universitária, especialmente voltadas ao apoio emocional e à autorregulação dos estudantes nos períodos mais avançados do curso. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral não se apresenta como resultado automático do tempo de permanência na universidade, mas como construção progressiva mediada por experiências acadêmicas, práticas pedagógicas e políticas institucionais de acompanhamento discente (Tinto, 2012; Martins; Ribeiro, 2017; Vieira *et al.*, 2024).

4.2.5 Contextualização da escala e das normas de referência

Para a mensuração das Competências Socioemocionais (CSEs) nesta pesquisa, foi utilizada a Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários, validada inicialmente por Souza (2022) e posteriormente atualizada por Souza e Faiad (2023). A versão mais recente do instrumento apresenta normas de referência percentílicas construídas a partir de uma amostra nacional de 1.020 estudantes de graduação, o que favorece a interpretação comparativa dos escores obtidos em cada fator e amplia a robustez analítica dos resultados.

Segundo os autores, a escala é composta por 31 itens distribuídos em seis fatores: Perseverança, Autoconsciência Emocional, Habilidades de Relacionamento, Consciência Social, Autogerenciamento Emocional e Tomada de Decisão Responsável. A atualização conduzida por Souza e Faiad (2023) manteve a estrutura fatorial confirmatória da versão original, apresentando elevados índices de consistência interna nos estudos de validação, com valores de alfa de Cronbach superiores a 0,80 em todos os fatores.

Além disso, a disponibilização de escores normativos percentílicos permite classificar os estudantes em níveis relativos de desenvolvimento socioemocional (baixo, médio e alto), sem atribuir caráter deficitário ou prescritivo aos resultados, mas situando-os em relação à distribuição observada na população universitária brasileira. Essa abordagem possibilita uma leitura contextualizada dos dados, evitando interpretações normativas automáticas baseadas exclusivamente na posição em relação à média.

A escolha dessa escala para a presente pesquisa fundamenta-se, portanto, em sua validade, confiabilidade e aplicabilidade ao contexto universitário brasileiro, bem como em sua pertinência para avaliar dimensões que dialogam diretamente com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. O uso das normas propostas por Souza e Faiad (2023) permite comparar os resultados da amostra da Instituição de Ensino Superior pesquisada com os valores de referência nacionais, conferindo maior precisão analítica e contextualização interpretativa aos achados.

Nesse sentido, a utilização das normas percentílicas orienta a leitura dos resultados apresentados na seção subsequente, contribuindo para uma interpretação mais contextualizada do perfil socioemocional dos estudantes investigados.

4.2.6 Resultados da Escala de Competências Socioemocionais

Após a caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes e a contextualização do instrumento utilizado, apresenta-se a análise dos resultados obtidos com a aplicação da Escala de Competências Socioemocionais para Estudantes Universitários (Souza, 2022; Souza; Faiad, 2023).

Essa etapa é central para a pesquisa, pois permite compreender o nível de desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos estudantes e relacionar tais evidências ao objetivo principal do estudo: analisar em que medida as CSEs

contribuem para a construção da autonomia intelectual e moral no ensino superior. Inicialmente, são apresentados os resultados descritivos dos seis fatores que compõem a escala, seguidos da comparação dos escores obtidos com as normas de referência nacionais, conforme os parâmetros propostos por Souza e Faiad (2023).

Para atender a esse objetivo, foram realizados procedimentos estatísticos descritivos e inferenciais. As análises descritivas incluíram médias e desvios-padrão dos fatores da escala. As análises inferenciais contemplaram o teste t de Student para comparação entre grupos por sexo e análises de correlação de Pearson para verificar associações entre idade e termo/semestre e os fatores das Competências Socioemocionais, adotando-se nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

A Tabela 9 apresenta o resumo estatístico descritivo dos seis fatores avaliados.

Tabela 9 – Resumo estatístico descritivo das seis Competências Socioemocionais (CSEs).

Fatores	N Válido	Ausente	Média	Desvio padrão
Perseverança	304	0	3,9478	0,83705
Autoconsciência Emocional	304	0	4,0173	0,74039
Habilidades de Relacionamento	304	0	4,0263	0,71039
Consciência Social	304	0	3,6007	0,84907
Autogerenciamento Emocional	304	0	3,2928	1,05089
Tomada de Decisão Responsável	304	0	4,4803	0,61842

Fonte: A autora.

De modo geral, os resultados descritivos apresentados na Tabela 8 indicam médias relativamente elevadas em todos os fatores da escala, com destaque para a Tomada de Decisão Responsável (F6). Tais resultados devem ser interpretados de forma contextualizada, considerando-se a natureza autorreferida do instrumento e a amplitude normativa da escala, não como indicadores de déficit, mas como expressão de diferentes níveis relativos de desenvolvimento socioemocional.

Cabe esclarecer que a Tabela 7 apresenta os resultados descritivos em termos de médias padronizadas (média dos itens) para cada fator. Para a comparação com as normas nacionais propostas por Souza e Faiad (2023), foram utilizados os escores totais (somatórios) de cada fator, os quais permitem a conversão em percentis

normativos. Assim, a seguir, apresentam-se os escores totais médios por fator e seu respectivo posicionamento percentílico na amostra normativa nacional.

F1 – Perseverança

Considerando o escore total médio do fator Perseverança, observou-se média de 27,63 pontos, o que posiciona os estudantes no percentil 33 em relação à amostra normativa nacional ($M = 29,0$; $DP = 5,40$), indicando nível relativamente inferior ao observado na população de referência. A perseverança associa-se à capacidade de manter esforço e motivação diante de desafios e metas de longo prazo (Duckworth *et al.*, 2007). Estudos apontam que essa competência se relaciona ao planejamento, à autorregulação e à resiliência acadêmica, sendo relevante para a permanência e o sucesso no ensino superior (Santos; Primi, 2021).

F2 – Autoconsciência Emocional

No fator Autoconsciência Emocional, o escore total médio foi de 16,07 pontos, situando os participantes no percentil 41, ligeiramente abaixo da média nacional ($M = 16,54$; $DP = 3,05$). Essa competência refere-se à capacidade de reconhecer, compreender e refletir sobre as próprias emoções, constituindo base para processos de autorregulação e aprendizagem autorreflexiva (Bandura, 2020; CASEL, 2023). Níveis adequados de autoconsciência emocional favorecem a reflexão crítica e a tomada de decisões alinhadas a valores pessoais e sociais, elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (Goleman, 2011; Damásio, 2022).

F3 – Habilidades de Relacionamento

No fator Habilidades de Relacionamento, a média de 20,13 pontos posiciona os estudantes no percentil 41, próxima à média nacional ($M = 20,31$; $DP = 3,58$). Essa competência envolve a capacidade de estabelecer relações interpessoais cooperativas e assertivas, incluindo comunicação eficaz, escuta ativa e resolução construtiva de conflitos (CASEL, 2020, 2023). Pesquisas indicam que tais habilidades

são determinantes para o engajamento acadêmico e para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e éticos (Durlak *et al.*, 2011; OCDE, 2019; UNESCO, 2021).

F4 – Consciência Social

Os estudantes apresentaram média de 18,00 pontos (percentil 40), ligeiramente abaixo da média nacional ($M = 18,64$; $DP = 4,07$). Essa competência relaciona-se à empatia, ao reconhecimento das perspectivas alheias e à sensibilidade às diferenças sociais, culturais e éticas (CASEL, 2020). A Consciência Social constitui fundamento para a convivência democrática e para a internalização de valores morais, favorecendo práticas acadêmicas orientadas pelo respeito e pela responsabilidade social (Goleman, 2011; Zambianco, 2020).

F5 – Autogerenciamento Emocional

Com média de 16,46 pontos, os estudantes situam-se no percentil 57, acima da média nacional ($M = 15,41$; $DP = 5,50$). Essa competência envolve o controle de impulsos, o manejo do estresse e a persistência diante de dificuldades (Zins *et al.*, 2004). Indivíduos com maior capacidade de autogerenciamento emocional tendem a apresentar maior estabilidade diante de pressões acadêmicas, o que contribui para a resiliência pessoal e acadêmica (Goleman, 1995), ainda que tal dimensão possa apresentar variações ao longo da trajetória formativa.

F6 – Tomada de Decisão Responsável

A média de 22,40 pontos posiciona os participantes no percentil 44, ligeiramente acima da média nacional ($M = 21,95$; $DP = 3,08$). Essa competência refere-se à capacidade de realizar escolhas éticas e construtivas, considerando consequências individuais e coletivas (CASEL, 2020). Essa dimensão conecta o pensamento crítico à ação responsável, sendo central para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (Morais; Galiuzzi, 2016).

De forma integrada, os resultados indicam que os estudantes da IES pesquisada apresentam níveis globalmente adequados de desenvolvimento socioemocional, com melhor posicionamento relativo nas dimensões relacionadas à autorregulação emocional e ao julgamento ético. Em contrapartida, observam-se maiores possibilidades de fortalecimento nas competências relacionadas à perseverança e à consciência social, dimensões fundamentais para a cooperação, a empatia e o comprometimento com metas acadêmicas e sociais de longo prazo.

A seguir, apresenta-se a síntese comparativa dos resultados médios da amostra investigada em relação às normas nacionais da Escala de Competências Socioemocionais, conforme os parâmetros propostos por Souza e Faiad (2023).

Tabela 10 – Comparação dos resultados médios das CSEs entre a amostra e a população geral.

Fator	Média População	Média Amostra	Percentil Médio (estimado)	Situação
Perseverança	29.0	27.63	33	Abaixo da média
Autoconsciência Emocional	16.54	16.07	41	Ligeiramente abaixo
Habilidades de Relacionamento	20.31	20.13	41	Próximo da média
Consciência Social	18.64	18.0	40	Ligeiramente abaixo
Autogerenciamento Emocional	15.41	16.46	57	Acima da média
Tomada de Decisão Responsável	21.95	22.4	44	Acima da média

Fonte: A autora.

A Tabela 10 evidencia o posicionamento médio dos estudantes da IES pesquisada em relação à população universitária brasileira. Observa-se que os melhores desempenhos concentram-se nos fatores Autogerenciamento Emocional e Tomada de Decisão Responsável, ambos situados acima da média nacional, indicando maior desenvolvimento de competências relacionadas à autorregulação e ao julgamento ético. Por outro lado, os fatores Perseverança, Autoconsciência Emocional e Consciência Social apresentam escores ligeiramente inferiores às médias nacionais, o que não deve ser interpretado como indicador de déficit, mas como expressão de níveis relativos de desenvolvimento e de potencial de fortalecimento socioemocional.

Nesse sentido, a análise quantitativa corrobora a hipótese central desta pesquisa ao indicar que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais está

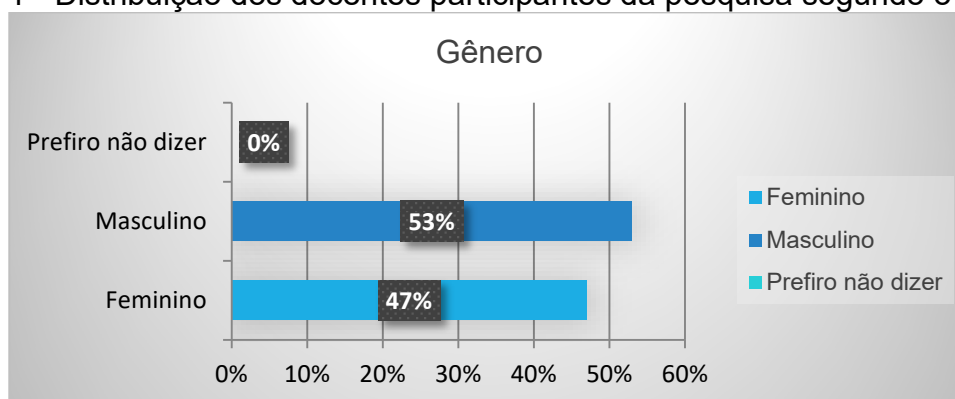
diretamente associado à formação da autonomia intelectual e moral. Sua promoção no ensino superior não ocorre de forma automática, mas requer ações pedagógicas integradas, permanentes e intencionais, sustentadas por políticas institucionais e pelo compromisso ético com a formação integral do estudante.

4.3 Questionário Docente: Análise das Percepções sobre as Competências Socioemocionais

O questionário docente teve como objetivo verificar a concepção dos professores acerca da importância de se trabalhar as CSEs no ensino superior, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. O instrumento, apresentado no Apêndice C, foi aplicado entre 27 de novembro de 2024 e 25 de fevereiro de 2025, resultando em 57 respostas válidas. Todos os participantes aceitaram voluntariamente participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice B.

A Parte 1 do questionário refere-se à identificação do perfil docente, cujos resultados são apresentados no Gráfico 1, que ilustra a distribuição dos participantes segundo o gênero. Após essa caracterização inicial, os resultados foram contextualizados à luz de dados nacionais, a fim de verificar se a amostra acompanha as tendências gerais da docência no ensino superior brasileiro.

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes participantes da pesquisa segundo o gênero.



Fonte: A autora.

Uma análise publicada na Revista Pesquisa Fapesp (2024) indicou que, em 2022, das 362 mil funções docentes em exercício no ensino superior, 171 mil (47,3%)

eram ocupadas por mulheres. O estudo também destacou variações conforme o tipo de instituição: nas privadas, a participação feminina passou de 45,9% para 51,8%, enquanto, nas federais, de 42,4% para 43,7%.

De forma semelhante, o Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024), realizado pelo INEP, apontou que, das 331.326 vagas docentes registradas, 157.680 (47,6%) eram ocupadas por mulheres. Em complemento, o Instituto Semesp (2022) observou que, na última década, a participação feminina no corpo docente do ensino superior aumentou de 45% para 46,8%, com maior crescimento na rede privada, impulsionado pela ampliação da contratação de professoras.

Esses dados sugerem que a amostra da presente pesquisa acompanha tendências observadas em nível nacional, especialmente no que se refere à ampliação da presença feminina no magistério superior. Tal perfil, além de caracterizar os respondentes, pode influenciar a forma como as Competências Socioemocionais são percebidas, valorizadas e mobilizadas no contexto da formação discente. Ressalta-se que tais aproximações não visam generalizações estatísticas, mas a contextualização interpretativa dos dados empíricos obtidos.

Ainda na Parte 1 do questionário, o Gráfico 2 apresenta a faixa etária dos docentes. Dos 57 participantes, 9 (15,8%) possuem entre 25 e 35 anos, 16 (28,1%) entre 36 e 45 anos, 22 (38,6%) entre 46 e 55 anos e 10 (17,5%) têm mais de 56 anos. Observa-se, portanto, uma maior concentração de professores na faixa etária de 46 a 55 anos, o que pode estar associado a trajetórias profissionais mais longas e a experiências acumuladas no exercício da docência. A literatura indica que tais experiências tendem a favorecer maior segurança na mediação de relações interpessoais e na gestão de conflitos acadêmicos, dimensões relacionadas ao desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CASEL, 2020; Goleman, 2011).

Gráfico 2 - Distribuição da amostra de docentes segundo a faixa etária.



Fonte: A autora.

Na sequência da análise do perfil docente, exploram-se os cursos e áreas de atuação dos professores participantes. Essa informação é relevante, pois a área de formação e exercício profissional tende a influenciar a forma como as Competências Socioemocionais (CSEs) podem ser mobilizadas e desenvolvidas em diferentes contextos acadêmicos.

A diversidade de cursos em que atuam os docentes pode sugerir não apenas a amplitude das experiências pedagógicas, mas também a multiplicidade de cenários de mediação, interação e estímulo à autonomia discente. Com o intuito de contextualizar a participação dos docentes na pesquisa e situar os dados obtidos em relação ao universo de professores vinculados aos cursos analisados, apresenta-se, a seguir, o Quadro 21, que sintetiza a distribuição do número total de docentes por curso, o quantitativo de participantes do questionário docente e a participação na etapa de análise do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Quadro 21 – Distribuição do universo docente, participação no questionário e participação no NDE por curso analisado.

continua

Área	Curso	Número total de docentes	Docentes participantes	NDE (Núcleo Docente Estruturante)
Ciências Agrárias e Biológicas	Agronomia	32	05	00
	Ciências Biológicas	31	02	01
	Medicina Veterinária	36	12	01
	Zootecnia	21	05	01

				conclusão
Arquitetura e Engenharias	Arquitetura e Urbanismo	14	01	00
	Engenharia Civil	17	01	01
	Engenharia Química	20	02	00
Informática e Exatas	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	27	00	00
	Ciência da Computação	21	04	01
	Sistemas de Informação	31	03	00
Saúde e Bem-Estar	Enfermagem	28	12	02
	Farmácia	32	06	02
	Fisioterapia	41	04	01
Total		351*	57**	10***

Fonte: A autora.

Nota: * Número relativo, considerando que 110 docentes atuam em mais de um curso.

**Número absoluto.

*** Número absoluto de docentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) participantes da etapa de grupo focal.

Essa caracterização do universo docente constitui base empírica para a análise das percepções dos professores sobre as Competências Socioemocionais, conforme proposto no Objetivo Específico 2 desta pesquisa.

A leitura do Quadro 21 permite observar variações na participação docente entre as diferentes áreas e cursos analisados, considerando tanto o universo institucional quanto o número de professores que responderam ao questionário. Observa-se maior concentração de docentes participantes nas áreas de Ciências Agrárias e Biológicas e Saúde e Bem-Estar, que, em conjunto, reúnem a maior parte das respostas obtidas. Esses campos podem estar associados a práticas formativas mais frequentemente voltadas à interação humana, ao cuidado, à interdisciplinaridade e à mediação de relações profissionais.

Na área de Ciências Agrárias e Biológicas, observa-se maior adesão em Medicina Veterinária (12 participantes em um universo de 36 docentes), enquanto Agronomia e Zootecnia apresentaram cinco participantes cada, e Ciências Biológicas registrou dois respondentes. Em Saúde e Bem-Estar, destacam-se os cursos de Enfermagem e Farmácia, com 12 e 6 docentes participantes, respectivamente, em universos de 28 e 32 professores. Na Fisioterapia, embora o curso possua um quadro docente numeroso, a participação foi mais restrita, com quatro respondentes.

Por outro lado, as áreas de Arquitetura e Engenharias e de Informática e Exatas apresentaram menor participação relativa. Em Arquitetura e Engenharias, foram registrados quatro participantes no total, distribuídos entre Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil e Engenharia Química, cursos que possuem quadros

docentes entre 14 e 20 professores. Na área de Informática e Exatas, não houve respondentes no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, enquanto Ciência da Computação e Sistemas de Informação registraram quatro e três participantes, respectivamente, em universos superiores a 20 docentes por curso.

Um aspecto relevante identificado nas respostas ao questionário refere-se à atuação de docentes em múltiplos cursos e modalidades, além daqueles explicitamente indicados no Quadro 21. Diversos participantes informaram também lecionar em cursos como Administração, Biomedicina, Design Gráfico, Engenharia de Software, Medicina, Odontologia, Pedagogia, Nutrição, bem como em cursos na modalidade a distância e em programas de pós-graduação lato e *stricto sensu*. Esse dado contribui para ampliar a compreensão em relação à sobreposição de vínculos docentes e relativiza leituras simplificadas sobre a adesão por curso específico.

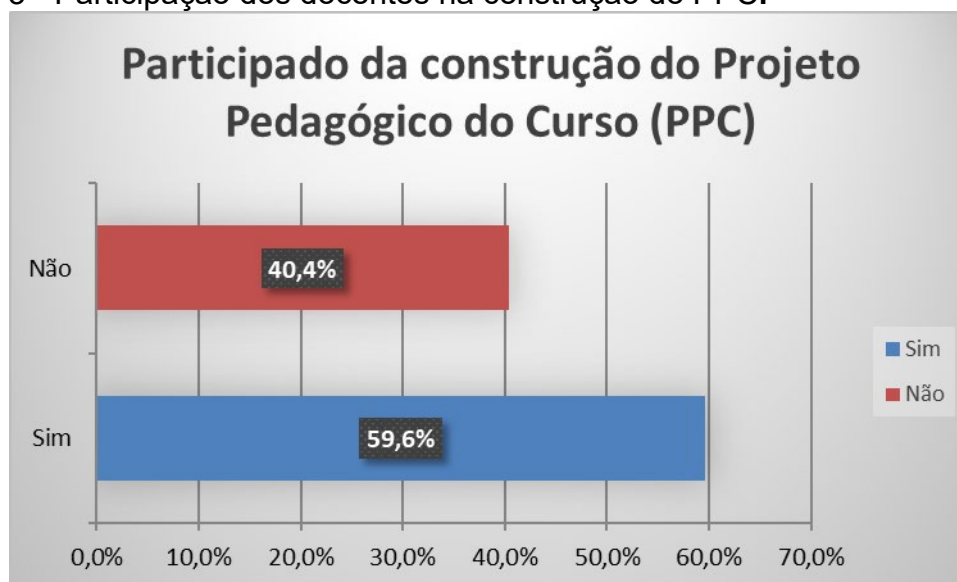
Essas variações na participação docente podem sugerir desigualdades na representatividade entre as áreas, especialmente nas Engenharias e na Computação. Ainda assim, as respostas obtidas podem oferecer subsídios qualitativos relevantes, possibilitando identificar indícios de como as Competências Socioemocionais (CSEs) são compreendidas e mobilizadas em campos que, historicamente, priorizam dimensões técnicas, mas que também demandam competências interpessoais, colaborativas e éticas no exercício profissional contemporâneo.

A análise do perfil docente, portanto, não se restringe à identificação das áreas e cursos de atuação, mas envolve também a compreensão do grau de engajamento dos professores nos processos formativos e institucionais. Tal dimensão é particularmente relevante, uma vez que a participação docente em diferentes cursos e instâncias acadêmicas pode contribuir para a circulação de concepções pedagógicas e o fortalecimento de propostas voltadas à formação integral e ao desenvolvimento das CSEs nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Conforme apresentado no Gráfico 3, 59,6% dos docentes indicaram ter participado da construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esse resultado sugere que uma parcela expressiva dos professores possui envolvimento direto nos processos de definição e revisão das diretrizes curriculares, aspecto relevante para esta pesquisa, uma vez que tal participação pode favorecer a inserção, o reforço e a ressignificação de dimensões relacionadas às Competências Socioemocionais (CSEs).

O engajamento docente nesses processos pode contribuir para maior articulação entre práticas pedagógicas, políticas institucionais e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), podendo favorecer condições mais favoráveis à formação integral e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

Gráfico 3 - Participação dos docentes na construção do PPC.



Fonte: A autora.

A participação ativa dos professores na elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) é amplamente reconhecida na literatura e em práticas institucionais como condição relevante para a coerência curricular, a inovação pedagógica e a qualidade da formação no ensino superior. Nesse sentido, diferentes instituições públicas brasileiras têm destacado a centralidade da construção coletiva dos PPCs como estratégia para alinhar exigências normativas, demandas sociais e concepções formativas contemporâneas.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2022), por exemplo, atribui ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) a responsabilidade de coordenar e revisar continuamente os PPCs, de modo que esses documentos expressem tanto as necessidades acadêmicas quanto as demandas do mundo do trabalho. De forma semelhante, a literatura e os documentos normativos da educação superior destacam que a construção do Projeto Pedagógico de Curso deve ocorrer de maneira coletiva, envolvendo docentes, discentes e outros atores institucionais, especialmente no âmbito do Núcleo Docente Estruturante (NDE), favorecendo a definição de

competências e habilidades alinhadas às demandas formativas e profissionais (Brasil, 2017b; Pimenta; Anastasiou, 2014).

Já a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB, 2021) enfatiza a participação ampliada de docentes, discentes e da comunidade na elaboração dos PPCs, buscando integrar conhecimento técnico-científico e compromisso ético-político.

Esses exemplos ilustram que o envolvimento docente em instâncias de planejamento curricular constitui prática consolidada em diferentes contextos institucionais, reforçando a compreensão de que o envolvimento dos professores na construção dos PPCs pode ampliar a intencionalidade pedagógica e favorecer a incorporação de dimensões éticas, sociais e socioemocionais na formação universitária.

Ainda assim, esse resultado merece ser problematizado à luz das normativas que regulam o ensino superior brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos de avaliação do INEP atribuem ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) e ao corpo docente papel central na concepção, acompanhamento e atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso.

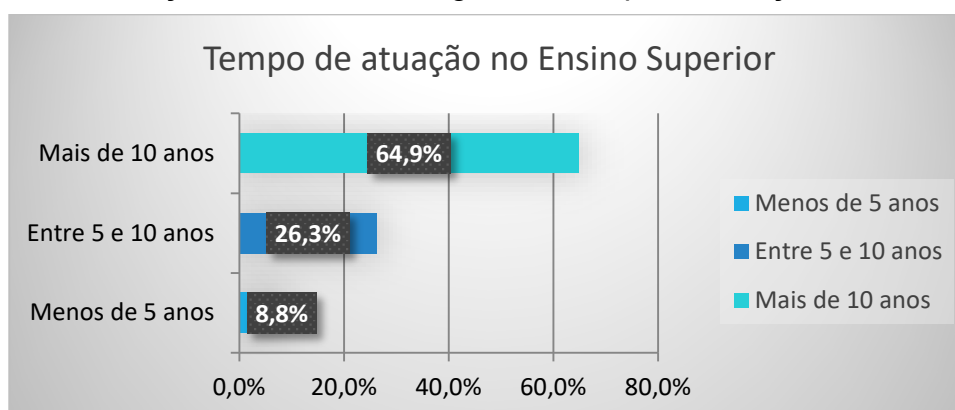
À luz desse marco normativo, o fato de parte dos professores declarar não participar da construção do PPC não deve ser interpretado, de forma imediata, como ausência objetiva de envolvimento, mas pode indicar diferentes níveis de informação, reconhecimento ou apropriação dos processos institucionais de gestão curricular. Tal dado sugere a existência de tensões entre o caráter normativo da participação docente e a vivência concreta desses processos no cotidiano institucional, aspecto que se mostra relevante para a compreensão das dinâmicas formativas e será retomado de modo aprofundado na análise qualitativa do grupo focal.

No contexto desta pesquisa, o dado referente à participação docente na construção dos PPCs indica a existência de condições institucionais que podem favorecer a mobilização das CSEs na prática pedagógica, uma vez que o envolvimento no planejamento curricular tende a ampliar a consciência sobre o papel formativo das dimensões socioemocionais. Além disso, docentes com maior inserção em instâncias curriculares frequentemente acumulam experiências que contribuem para a mediação de relações interpessoais, o estímulo à autonomia discente e a integração entre formação técnica e desenvolvimento humano integral.

Considerando essa relação entre participação institucional e prática pedagógica, a análise do perfil docente avança, a seguir, para o exame do tempo de atuação dos professores no ensino superior, dimensão que também pode influenciar a forma como as Competências Socioemocionais são percebidas, apropriadas e mobilizadas nos processos formativos.

O Gráfico 4 apresenta os resultados referentes à questão 5: “Há quanto tempo você é professor(a) no Ensino Superior?” Verifica-se que 64,9% dos docentes possuem mais de 10 anos de experiência no magistério superior. Trata-se de um percentual expressivo, considerando que a experiência acumulada por docentes com mais de uma década de atuação tem sido objeto de estudos recentes, os quais indicam impactos relevantes na prática pedagógica, no desenvolvimento profissional e na produção acadêmica (Santos; Lima; Santos, 2021).

Gráfico 4 - Distribuição dos docentes segundo o tempo de atuação no Ensino Superior.



Fonte: A autora.

A literatura tem associado a experiência docente a benefícios importantes tanto para o professor quanto para o estudante. Docentes com trajetória consolidada tendem a apresentar maior domínio dos conteúdos e métodos de ensino, o que pode favorecer o emprego de estratégias didáticas mais eficazes, compreender melhor as necessidades dos alunos e oferecer suporte individualizado. Além disso, sua capacidade de articular teoria e prática e de enriquecer as aulas com exemplos reais torna o processo de aprendizagem mais significativo (Fialho; França; Nascimento, 2023).

Entretanto, como destacam Tardif (2022) e Pimenta e Anastasiou (2014), a experiência, por si só, não garante a eficácia da aprendizagem. Permanecem os

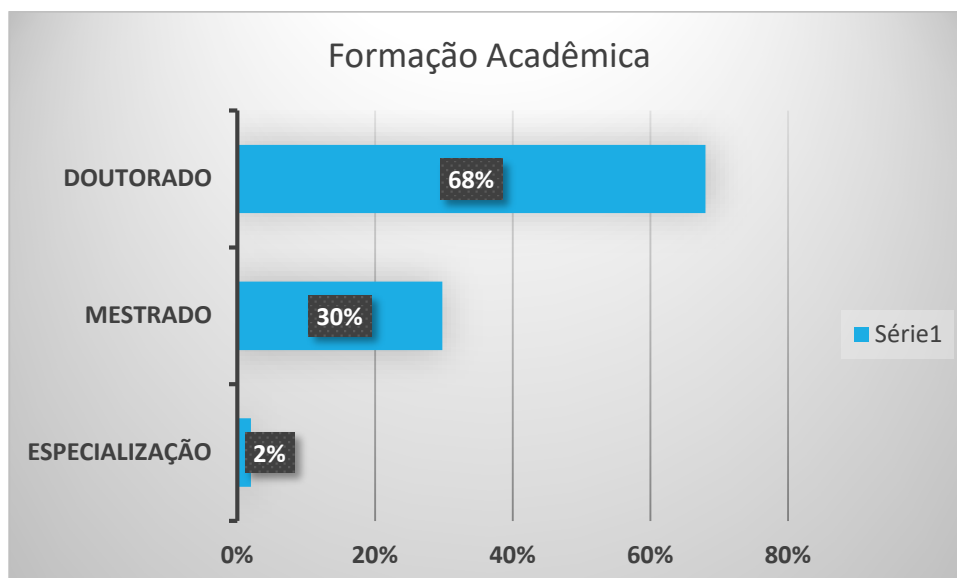
desafios didáticos e pedagógicos, sendo essencial que o docente se mantenha em formação continuada, desenvolvendo novas competências e refletindo criticamente sobre sua prática. Essa formação permanente contribui para que o processo de ensino se torne mais intencional, dialógico e reflexivo, reduzindo a dependência de abordagens intuitivas e fortalecendo o compromisso ético e pedagógico da docência.

Quando articulada ao desenvolvimento das CSEs, a experiência profissional ganha novos significados. Professores mais experientes, sobretudo aqueles que investem em formação continuada, tendem a demonstrar maior segurança emocional, capacidade de mediação de conflitos, empatia e disposição para criar ambientes colaborativos (Hargreaves, 2001; Goleman, 2011).

Pesquisas recentes evidenciam que o desenvolvimento da empatia docente requer autorreflexão e engajamento coletivo (CASEL, 2020; Silva *et al.*, 2025), e que a formação em mediação de conflitos fortalece a atuação pedagógica e o vínculo entre professores e alunos (Zabalza, 2004; Imbernón, 2011; Hargreaves; Fullan, 2014). Tais fatores podem favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuem diretamente para a construção da autonomia intelectual e moral, objetivos centrais desta pesquisa (Freire, 1996; Morin, 2000).

Outro aspecto central para compreender o perfil dos participantes refere-se à formação acadêmica e à titulação. A questão 6 evidencia que 68% dos docentes possuem formação *stricto sensu* em nível de doutorado, enquanto 30% possuem mestrado, conforme ilustra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição da formação acadêmica dos docentes da IES.



Fonte: A autor.

Trata-se de um dado relevante, pois, no contexto do ensino superior, a formação acadêmica constitui elemento importante para a construção da identidade profissional docente e configura requisito formal para o exercício do magistério, conforme as normativas de cada sistema de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a preparação para o exercício do magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, especialmente em programas de mestrado e doutorado.

Estudos indicam que docentes com maior titulação acadêmica tendem a dispor de repertório teórico-metodológico mais amplo, o que pode favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a incorporação de estratégias formativas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo dimensões socioemocionais (Tardif, 2022; Freire, 1996). Nesse sentido, o elevado nível de formação dos professores da IES pesquisada, com 68,4% possuindo doutorado ou pós-doutorado, sugere um potencial institucional para a promoção das Competências Socioemocionais (CSEs), contribuindo para o fortalecimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

A partir desse perfil formativo, torna-se pertinente avançar para a análise de como esses docentes compreendem, valorizam e mobilizam as CSEs em sua prática pedagógica. Na sequência, apresenta-se a análise das respostas da Parte 2 do questionário, que aborda o conhecimento, a importância atribuída às CSEs e suas formas de aplicação no ensino superior. Para tanto, faz-se necessário retomar, inicialmente, o conceito de Competências Socioemocionais adotado nesta pesquisa.

As Competências Socioemocionais (CSEs) são compreendidas como um conjunto integrado de habilidades relacionadas ao reconhecimento e à gestão das próprias emoções, à empatia, à capacidade de estabelecer relacionamentos saudáveis e à tomada de decisões responsáveis. No contexto educacional, essas competências são fundamentais tanto para estudantes quanto para docentes.

Para os professores, o desenvolvimento das CSEs contribui para a construção de vínculos de confiança e empatia com os alunos, para a gestão de sala de aula em situações desafiadoras, para o fortalecimento da resiliência e da capacidade de adaptação diante das demandas da profissão, além de favorecer uma prática pedagógica mais humanizada e eficaz, orientada ao desenvolvimento integral dos

estudantes. Estudos recentes têm indicado que docentes com CSEs mais desenvolvidas apresentam associações com maior satisfação profissional, melhor saúde mental e percepção de eficácia no ensino, podendo repercutir no ambiente de aprendizagem (Silva *et al.*, 2025).

As respostas discursivas dos docentes foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme procedimentos descritos no capítulo metodológico. A aplicação dessa abordagem possibilitou a identificação de cinco categorias e quinze subcategorias emergentes, construídas a partir da recorrência, da intensidade e da relevância dos sentidos expressos nos discursos, em diálogo com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico sobre Competências Socioemocionais, formação docente e autonomia intelectual e moral. O Quadro 22 sintetiza esse processo de categorização, que fundamenta a interpretação dos resultados apresentados a seguir.

Quadro 22 – Categorias e Subcategorias Emergentes da ATD.

Categorias	Subcategorias
1 - Conhecimento e Formação sobre CSEs	1.1 Conhecimento conceitual sobre as CSEs (compreensão, desconhecimento, confusões conceituais).
	1.2 Importância atribuída às CSEs na formação integral do estudante.
	1.3 Formação docente para trabalhar CSEs (experiências prévias, lacunas, necessidade de capacitação).
2 - Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Docente	2.1 Presença ou ausência das CSEs na formação inicial.
	2.2 Desenvolvimento das próprias CSEs para atuação pedagógica.
	2.3 Limites e corresponsabilidade no trabalho com CSEs envolvendo professor, família, instituição.
3 – Inserção das CSEs na Estrutura Curricular	3.1 Inserção transversal, difusa e não sistematizada das CSEs no currículo
4 – Concepção de Formação Autônoma	4.1 Autonomia intelectual e pensamento crítico.
	4.2 Autonomia moral e postura ética.
	4.3 Contribuições das CSEs para a autonomia (autogestão, empatia, autorreflexão).
	4.4 Resistências e visões reducionistas da autonomia.
5 – Desafios e Necessidades para a Inserção das CSEs	5.1 Formação docente continuada.
	5.2 Políticas institucionais e apoio da gestão.
	5.3 Resistências, inseguranças e lacunas na prática pedagógica.

Fonte: A autora.

A partir das categorias e subcategorias emergentes apresentadas no Quadro 22, iniciou-se a etapa interpretativa da Análise Textual Discursiva (ATD), dedicada à

construção dos metatextos. Essa fase consistiu em integrar as compreensões produzidas durante a categorização, articulando-as ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa. Assim, cada categoria apresentada a seguir foi analisada como um núcleo de sentido, revelando as percepções, tensões e significados atribuídos pelos docentes às CSEs no contexto do ensino superior.

A Categoria 1, Conhecimento e Formação sobre Competências Socioemocionais (CSEs), buscou identificar o nível de conhecimento dos docentes acerca das CSEs e compreender em que medida esse saber integra sua formação inicial e continuada. A questão norteadora foi: “Você sabe o que são Competências Socioemocionais (CSEs)?”.

Dos 57 docentes participantes, 17 declararam não conhecer o conceito, enquanto 40 afirmaram ter algum conhecimento. Assim, aproximadamente 70,2% dos professores reconhecem o termo, mas nem sempre com clareza suficiente para aplicá-lo em suas práticas pedagógicas. Esse dado sugere a presença de uma fragilidade formativa, pois, embora as CSEs estejam cada vez mais presentes em relatórios internacionais e políticas educacionais recentes, ainda não se consolidaram como eixo estruturante da formação docente no ensino superior brasileiro. As respostas evidenciam três perfis principais entre os docentes:

- Desconhecimento do conceito (29,8%): “Nunca ouvi falar diretamente em CSEs, mas imagino que tenha a ver com habilidades sociais” (DOC12).
- Conhecimento parcial: “São habilidades para lidar com as próprias emoções e com os outros, mas não sei ao certo como aplicá-las no ensino” (DOC8).
- Compreensão mais ampla e aplicada: “As CSEs são fundamentais para a formação integral do aluno, abrangem aspectos como empatia, autoconhecimento, resiliência e cooperação” (DOC3).

Alguns, inclusive, associaram explicitamente as CSEs à sua prática:

São habilidades que ajudam o aluno a se comunicar, trabalhar em equipe e lidar com suas emoções (DOC18).

Preparam o aluno para o futuro em todas as dimensões: pessoal, social e profissional (DOC7).

Essas falas indicam que, mesmo entre os que conhecem o conceito, há variações no grau de apropriação, que vão de uma compreensão superficial à percepção das CSEs como dimensão pedagógica essencial. A presença de quase um terço de docentes que desconhecem o termo reforça a lacuna na formação inicial e dialoga com autores que denunciam a escassa inserção de conteúdo socioemocional na formação de professores universitários (Imbernón, 2011; Pimenta; Anastasiou, 2002).

Entre os que afirmam conhecer, a dispersão conceitual revela compreensões distintas: para alguns, as CSEs se limitam a habilidades sociais; para outros, constituem fundamento da formação integral. Essa diversidade de interpretações pode repercutir na prática pedagógica, uma vez que o modo como o professor concebe as CSEs determina sua intencionalidade didática e o modo como promove o desenvolvimento emocional e ético dos estudantes.

A importância desse conhecimento é destacada por Bretas, Schlochauer e Casarin (2020, p. 41), ao afirmarem que “sabemos que a educação formal, por si só, não é capaz de preparar indivíduos para esse novo mundo que se apresenta, nem com a rapidez necessária”. A literatura internacional reforça esse entendimento. A CASEL (2020) define cinco domínios centrais, autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, amplamente reconhecidos por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015).

No contexto educacional, estudos contemporâneos indicam que as Competências Socioemocionais devem ser compreendidas como dimensões estruturantes da formação docente e discente, uma vez que sustentam práticas pedagógicas mais éticas, reflexivas e humanizadoras (CASEL, 2020; Zambianco, 2020; UNESCO, 2021). Nessa mesma direção, Bisquerra (2009) defende a educação emocional como eixo transversal do currículo, e não como ação pontual ou episódica, destacando sua relevância para a formação integral.

Além do conhecimento conceitual, os docentes também atribuíram às CSEs alta relevância para a formação integral dos estudantes (subcategoria 1.2). As respostas indicam a percepção de que tais competências favorecem o desenvolvimento de valores humanos, o amadurecimento pessoal e a preparação

para o exercício ético da profissão. Para alguns, as CSEs constituem o alicerce para a autonomia e para a convivência democrática, conforme evidenciam os excertos a seguir:

Essas competências são essenciais para que o aluno aprenda a conviver e respeitar as diferenças (DOC10).

Trabalhar as socioemocionais é fundamental para formar profissionais éticos e conscientes (DOC15).

Sem equilíbrio emocional, o aluno não consegue avançar no aprendizado (DOC20).

Esse reconhecimento reforça o entendimento de que o ensino superior deve promover experiências formativas que integrem razão e emoção, técnica e sensibilidade, conhecimento e ética (Freire, 1996; Morin, 2000; Tardif, 2022). No entanto, quando questionados sobre sua formação para trabalhar as CSEs (subcategoria 1.3), muitos docentes relataram não ter recebido preparo específico durante a graduação ou pós-graduação, o que limita a aplicação prática dessas competências no cotidiano pedagógico:

Nunca tive formação sobre esse tema, aprendi com a experiência (DOC9).

Na minha graduação não se falava em emoções ou Competências Socioemocionais (DOC6).

Precisamos de capacitação institucional para saber como aplicar isso em sala (DOC25).

Essas falas revelam uma lacuna na formação inicial e continuada e a necessidade de políticas institucionais que possibilitem reflexão, troca de experiências e capacitação permanente. Para Imbernón (2011), a formação docente deve ir além da dimensão técnica, incorporando aspectos relacionais, éticos e emocionais do ensino. Nesse sentido, as CSEs assumem papel estratégico na formação docente, pois articulam autoconhecimento, empatia e responsabilidade pedagógica, promovendo uma docência mais humanizada e crítica.

Assim, observa-se que, embora haja reconhecimento da importância das CSEs para a formação discente, os depoimentos analisados sugerem uma lacuna entre o discurso e a prática, mediada pela ausência de formação específica e

sistemática para os professores. Essa tensão evidencia a urgência de políticas formativas e currículos institucionais que abordem o desenvolvimento socioemocional de forma intencional, estruturada e integrada à prática docente. Além disso, reforça a necessidade de compreender como os professores desenvolvem suas próprias competências e de que forma as mobilizam na prática pedagógica, aspecto aprofundado na categoria seguinte, voltada ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Na Categoria 2, Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Docente, buscou-se compreender como os professores percebem o próprio desenvolvimento necessário para lidar com as Competências Socioemocionais (CSEs) em sua prática educativa. A análise concentrou-se em três eixos: (i) a presença ou ausência das CSEs na formação inicial; (ii) o desenvolvimento das próprias CSEs para a atuação pedagógica; e (iii) os limites e a corresponsabilidade no trabalho com as CSEs, envolvendo professor, família e instituição.

Na ‘Presença ou ausência das CSEs na formação inicial’, diversos docentes reconheceram que, durante sua graduação, as CSEs não foram abordadas de forma sistemática, estando ausentes dos currículos formais ou aparecendo apenas de modo indireto. Como relatam DOC6 e DOC12:

Na minha graduação, nunca se falava em socioemocionais, era só conteúdo técnico. (DOC6)

Aprendi a lidar com pessoas e emoções na prática, já trabalhando. (DOC12)

Essas falas revelam uma lacuna histórica na formação docente, marcada pela ênfase em aspectos técnicos e conteudistas em detrimento da dimensão humana e relacional. Tal ausência reflete-se na prática atual, pois muitos professores reconhecem que precisaram desenvolver essas competências de maneira autônoma, em cursos complementares ou pela experiência profissional.

Autores como Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que a formação docente no Brasil privilegiou o conhecimento técnico-científico, relegando a segundo plano os aspectos éticos e afetivos. Imbernón (2011) complementa que uma formação integral deve articular saberes técnicos, pedagógicos e socioemocionais, preparando o professor para mediar aprendizagens complexas e humanizadas.

Quanto ao 'Desenvolvimento das próprias CSEs para atuação pedagógica', os docentes destacaram a necessidade contínua de aprimorar suas próprias CSEs como condição para ensinar e inspirar seus estudantes:

Se o professor não tem equilíbrio emocional, como vai ajudar o aluno a desenvolver o dele? (DOC21).

A paciência, a empatia e a escuta ativa são fundamentais para a sala de aula (DOC9).

Tenho buscado trabalhar meu autoconhecimento para lidar com conflitos em sala (DOC27).

As falas demonstram uma compreensão madura de que o desenvolvimento socioemocional docente não é um dado pronto, mas um processo permanente relacionado ao autoconhecimento, à autorregulação emocional e ao manejo das interações sociais.

De acordo com Goleman (2011), a inteligência emocional é essencial para a docência e para a liderança, pois envolve autogestão, empatia e habilidades sociais. Tardif (2022) reforça que o professor é um sujeito em constante formação, cuja prática requer tanto competências técnicas quanto disposições afetivas e éticas. Nessa mesma linha, Silva *et al.* (2025) destacam que docentes com CSEs bem desenvolvidas apresentam maior satisfação profissional, resiliência e eficácia pedagógica, podendo repercutir no ambiente educacional.

Quanto aos limites e à corresponsabilidade no trabalho com as CSEs, um ponto recorrente nos discursos foi o reconhecimento de que o desenvolvimento socioemocional dos alunos não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um processo compartilhado com a família e com a instituição.

O professor pode contribuir, mas a família é peça-chave (DOC14).

A universidade deve criar espaços e projetos para trabalhar as socioemocionais, não deixar só para a sala de aula (DOC25).

O docente sozinho não dá conta, precisa haver corresponsabilidade da escola, da sociedade e da família (DOC30).

Esse reconhecimento de limites e interdependências demonstra maturidade na percepção docente, ao evitar a responsabilização individualizada e ressaltar a

necessidade de políticas institucionais e de uma cultura de corresponsabilidade. Na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre na interação entre múltiplos contextos; família, escola e comunidade; que se influenciam mutuamente. De forma convergente, Freire (1996) defende que a autonomia se constrói no diálogo e na cooperação, e Morin (2000) acrescenta que a educação deve lidar com a complexidade, integrando múltiplos atores e dimensões no processo formativo. Diante desse contexto, a análise revela que os docentes reconhecem:

- a ausência histórica das CSEs na formação inicial, o que gera lacunas na prática atual;
- a necessidade permanente de desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente em competências como empatia, autoconhecimento e resiliência; e
- a compreensão dos limites e da corresponsabilidade, entendendo que o desenvolvimento socioemocional do aluno depende de uma rede colaborativa entre professor, família e instituição.

Essas percepções apontam para a relevância de compreender como as CSEs se materializam na dimensão curricular e formativa, aspecto que orienta a categoria seguinte, dedicada à análise da inserção das Competências Socioemocionais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

A Categoria 3, Inserção das CSEs na Estrutura Curricular, analisou como os docentes percebem a presença das CSEs nos Projetos Pedagógicos de Curso. A questão norteadora foi: “De que forma as CSEs estão inseridas no PPC do seu curso?”.

Dos 40 docentes que responderam à questão, apenas 52,5% afirmaram reconhecer as CSEs nos PPCs de seus cursos, enquanto 47,5% declararam não saber ou não identificar tais competências nos documentos institucionais. Esse dado pode indicar a existência de uma lacuna significativa entre o discurso institucional e a percepção docente, apontando para possíveis fragilidades de apropriação curricular e de sistematização do tema.

Dessa categoria emergiu uma única subcategoria, denominada Inserção transversal, difusa e não sistematizada das CSEs no currículo. Aqui, as respostas docentes convergem para a percepção de que as CSEs estão presentes nos PPCs

de forma fragmentada, implícita ou difusa, muitas vezes restritas a menções nos objetivos formativos ou integradas pontualmente a metodologias de ensino, estágios e projetos de extensão.

Participei da construção do PPC; as CSEs estão descritas nos objetivos e competências do curso (DOC20).

Elas aparecem nas metodologias, mas não como algo explícito (DOC26).

Percebo que surgem nos projetos de tutoria e nas atividades de estágio, mas não está sistematizado (DOC16).

Nunca vi esse tema discutido formalmente no curso (DOC28).

Não há sistematização, cada professor faz do seu jeito (DOC33).

Essas falas evidenciam uma inserção transversal, porém não estruturada, em que a presença das CSEs depende mais da iniciativa individual dos docentes do que de diretrizes claras no PPC. Há, portanto, uma lacuna entre a intenção institucional de promover a formação integral e sua efetiva tradução em políticas curriculares e práticas pedagógicas concretas.

Esse distanciamento reflete um problema recorrente no ensino superior brasileiro; a fragmentação entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), o PPC deve ser um documento vivo, continuamente revisitado e apropriado pelos docentes. Quando essa apropriação não ocorre, a formação tende a se restringir a aspectos técnicos, deixando de lado dimensões éticas, emocionais e relacionais.

De modo convergente, Zabala e Arnau (2010) defendem que o desenvolvimento de competências requer intencionalidade pedagógica e integração entre objetivos, conteúdos e metodologias. Da mesma forma, a OCDE (2015) e a UNESCO (2021) ressaltam que as CSEs, como empatia, colaboração, responsabilidade e autogestão, devem ser estruturantes nos currículos contemporâneos, especialmente em contextos complexos e socialmente desafiadores.

Contudo, o discurso docente demonstra que, embora haja consciência da importância das CSEs, ainda não existe sistematização curricular que assegure sua presença efetiva. Essa ausência reflete tanto a falta de políticas institucionais voltadas à formação socioemocional quanto a carência de formação continuada para que os

professores saibam como incorporar essas competências de forma consciente e planejada.

A universidade fala em formação integral, mas não mostra como fazer isso no PPC (DOC22).

As Competências Socioemocionais acabam sendo tratadas de forma intuitiva, dependendo do professor (DOC25).

Esses depoimentos revelam que a intencionalidade pedagógica ainda é frágil, e que a construção de uma cultura curricular voltada às CSEs exige integração entre professores, núcleos de desenvolvimento docente e gestão institucional. Para Morin (2000), enfrentar a complexidade da educação requer integrar as dimensões cognitivas, éticas e emocionais em um mesmo projeto formativo, superando visões fragmentadas e tecnicistas. Logo, embora a instituição e seus docentes reconheçam a relevância das CSEs, sua inserção nos PPCs é ainda incipiente, difusa e dependente da interpretação individual dos professores. Essa constatação evidencia três desafios principais:

- A ausência de diretrizes explícitas sobre como as CSEs devem ser trabalhadas nos currículos;
- A necessidade de formação docente continuada para consolidar práticas pedagógicas intencionais; e
- A urgência de uma cultura institucional que compreenda o desenvolvimento socioemocional como parte constitutiva do processo educativo e não como elemento acessório.

Portanto, a inserção fragmentada das CSEs nos PPCs reflete uma tensão entre o discurso da formação integral e a prática cotidiana, reforçando a importância de ações coletivas que aproximem o planejamento curricular da prática docente.

Esse cenário reforça a importância de compreender como os docentes concebem a formação autônoma e de que maneira relacionam as CSEs ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. A categoria seguinte aprofunda esse debate, ao analisar as concepções docentes sobre autonomia e o papel mediador das CSEs nesse processo formativo, eixo central desta pesquisa.

Na Categoria 4, Concepção de Formação Autônoma, a questão de fundo foi: “De que forma as CSEs contribuem (ou não) para a autonomia do estudante em sua formação acadêmica e pessoal?”. As respostas sugerem múltiplas concepções, nas quais alguns professores relacionam a autonomia ao desenvolvimento do pensamento crítico, à capacidade de autogestão e à empatia, enquanto outros a vinculam mais fortemente a aspectos éticos e morais.

Ao analisar as respostas da subcategoria 4.1, autonomia intelectual e pensamento crítico, parte dos docentes indicou que a formação autônoma deve estimular a capacidade de reflexão crítica, argumentação e discernimento, superando a mera reprodução de conteúdo:

A autonomia se constrói quando o aluno é estimulado a pensar por si, a questionar e a buscar soluções criativas. (DOC12).

Não basta ensinar técnica; é preciso que o estudante saiba se posicionar diante dos problemas. (DOC37).

Kant (1784/2009), em seu ensaio sobre a maioridade, já defendia que autonomia é a capacidade de pensar por si mesmo, libertando-se da tutela de outros. Nessa linha, Demo (2015) reforça que formar para a cidadania implica desenvolver a competência de questionar e intervir criticamente na realidade. Morin (2000) acrescenta que a educação precisa estimular a articulação entre saberes, preparando o sujeito para lidar com a complexidade e a incerteza do mundo contemporâneo.

Na subcategoria 4.2, autonomia moral e postura ética, além da dimensão intelectual, parte dos docentes enfatizou a autonomia moral, compreendida como a capacidade de agir com responsabilidade, ética e senso de justiça. Nessa perspectiva, ser autônomo não significa agir isoladamente, mas tomar decisões baseadas em valores e respeito ao outro:

A autonomia está ligada à postura ética do estudante diante da sociedade. (DOC29).

É fundamental que a formação moral acompanhe a intelectual. (DOC35).

Piaget (1994) diferencia a autonomia moral da heteronomia; enquanto a primeira pressupõe respeito mútuo e cooperação, a segunda limita-se à obediência cega a regras. Freire (1996) complementa que a autonomia não se reduz à independência individual, mas envolve compromisso ético e político com a

transformação da realidade. Aristóteles (1991), por sua vez, já definia a ética como prática orientada ao bem comum, fundamento indispensável para qualquer concepção de autonomia.

Na subcategoria 4.3, contribuições das CSEs para a autonomia (autogestão, empatia, autorreflexão), diversos depoimentos sugerem que as CSEs podem potencializar o processo de autonomia, seja pela autogestão emocional, pela capacidade de estabelecer relações respeitadas ou pelo desenvolvimento do pensamento crítico:

Quando o aluno aprende a lidar com suas emoções, ele consegue tomar decisões mais responsáveis. (DOC08).

A empatia favorece a convivência e ajuda o estudante a pensar para além de si mesmo. (DOC14).

As CSEs são fundamentais para que o aluno organize seu tempo e suas escolhas de forma consciente. (DOC22).

A CASEL (2020) define a autogestão e a tomada de decisões responsáveis como competências centrais para a autonomia acadêmica e pessoal. De forma convergente, a OCDE (2015) aponta o pensamento crítico e a cooperação como habilidades essenciais para os desafios do século XXI. Docentes com CSEs desenvolvidas conseguem criar ambientes pedagógicos mais propícios à autonomia estudantil.

Apesar dessas compreensões ampliadas, também emergiram discursos que expressam resistências ou visões reducionistas da autonomia. Na subcategoria 4.4, resistências e visões reducionistas da autonomia, alguns discursos revelaram entendimentos limitados ou mesmo resistências à integração entre CSEs e autonomia. Para esses docentes, a autonomia é reduzida à ideia de ‘independência’ ou ‘responsabilidade individual’, desconsiderando sua dimensão ética, social e relacional:

Autonomia é o aluno saber se virar sozinho. (DOC03).

Cada estudante precisa ser responsável por si; a nós cabe apenas ensinar o conteúdo. (DOC19).

Essa visão restrita reforça a tendência de deslocar para o indivíduo toda a responsabilidade, sem reconhecer a mediação pedagógica, o papel da instituição e o caráter coletivo da formação. Libâneo (1994) critica a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdo, defendendo que a aprendizagem é relacional e

mediada. Charlot (2000) ressalta que a autonomia não se constrói de forma isolada, mas na relação com o outro e com o conhecimento. Morin (2015) adverte que visões reducionistas comprometem a formação integral, fragmentando o processo educativo.

Esses diferentes olhares sugerem que, embora haja valorização da autonomia, ainda persistem desafios na construção de uma concepção ampla e integrada, que una as dimensões intelectual, moral e socioemocional. As CSEs, nesse cenário, configuram-se como mediadoras essenciais, capazes de fortalecer uma autonomia crítica, ética e relacional, alinhada às demandas de uma educação humanizadora.

Nesse ponto, emerge a Categoria 5, Desafios e Necessidades para a Inserção das CSEs, que aprofunda as dificuldades enfrentadas pelos docentes e as condições institucionais necessárias para consolidar a integração das CSEs à prática educativa e à cultura institucional. Nessa categoria, evidencia-se que, apesar do reconhecimento da relevância das CSEs, ainda persistem barreiras significativas para sua efetiva inserção nos cursos de ensino superior. Os docentes apontaram necessidades relacionadas à formação continuada, ao apoio institucional e revelaram, também, inseguranças, resistências e lacunas na prática pedagógica.

É o que mostra a subcategoria 5.1, formação docente continuada, na qual muitos professores reconheceram a importância de desenvolverem suas próprias CSEs, mas destacaram a carência de oportunidades de capacitação continuada que contemplem essa dimensão:

Nunca tive formação específica sobre como trabalhar essas competências na prática de sala de aula. (DOC07).

Precisamos de capacitações que nos mostrem metodologias aplicáveis ao ensino superior. (DOC21).

Essas falas refletem a lacuna entre a valorização conceitual das Competências Socioemocionais (CSEs) e a ausência de formações práticas e contextualizadas que permitam sua tradução pedagógica no cotidiano da sala de aula, fragilizando a intencionalidade docente no trabalho com essa dimensão formativa. Para Nóvoa (2009), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional e humano, que articula saber técnico, ético e relacional. Nessa mesma perspectiva, Goleman (1995) destaca que professores emocionalmente competentes tendem a criar ambientes de aprendizagem mais saudáveis e cooperativos, promovendo o equilíbrio entre razão e emoção.

A falta de preparo formal compromete a integração efetiva das CSEs à prática pedagógica, restringindo seu potencial transformador. Assim, o fortalecimento da formação continuada representa o primeiro passo para a construção de uma cultura educacional que reconheça o papel das emoções, da empatia e da autorreflexão no processo de ensino-aprendizagem (Tesche *et. al.*, 2024).

A segunda dimensão identificada refere-se à necessidade de políticas institucionais claras e de apoio da gestão acadêmica para a inserção das CSEs. Os docentes apontaram que, sem diretrizes explícitas nos PPCs ou incentivo formal das instâncias gestoras, as iniciativas acabam dependendo de esforços individuais e isolados:

Se a instituição não assumir isso como prioridade, fica difícil avançar. (DOC18)

Falta apoio da gestão para transformar discurso em prática. (DOC26)

A Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018c) reforça que a curricularização da extensão pode ser um caminho privilegiado para a integração das dimensões cognitivas, éticas e socioemocionais, articulando teoria e prática em experiências de impacto social. De forma convergente, Hargreaves e Fullan (2014) defendem que o desenvolvimento profissional docente depende de culturas institucionais colaborativas, que legitimem o trabalho coletivo e o compartilhamento de saberes.

Nessa mesma direção, Morin (2015) destaca que a inovação educacional exige compromissos coletivos, e não apenas esforços individuais, uma vez que a transformação das práticas requer corresponsabilidade entre professores, gestores e políticas públicas.

A terceira dimensão identificada diz respeito às resistências e inseguranças expressas pelos docentes em relação ao trabalho com CSEs. Parte deles ainda associa o desenvolvimento socioemocional à responsabilidade exclusiva da família ou de outras esferas sociais, enquanto outros afirmam não se sentirem preparados para aplicar metodologias adequadas:

Isso não é papel do professor, é da família. (DOC09)

Eu até gostaria, mas não sei como trabalhar essas competências de forma prática. (DOC33)

Essas falas evidenciam tanto resistências conceituais quanto inseguranças formativas, que limitam a atuação docente frente à dimensão socioemocional. Segundo Charlot (2000), o processo educativo é sempre relacional e envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais; portanto, ensinar é também formar. De modo semelhante, Libâneo (2015) argumenta que a docência deve ser compreendida de forma integrada, evitando reducionismos que separem razão e emoção.

Para Zabalza (2004), as inseguranças são naturais em períodos de mudança, mas podem ser superadas quando a instituição promove apoio pedagógico e espaços de formação colaborativa. Nesse sentido, reconhecer as dificuldades expressas pelos docentes é um primeiro passo para favorecer condições que sustentem o trabalho intencional com as CSEs.

De modo geral, a Categoria 5 evidencia que os desafios para a inserção das CSEs no ensino superior não se restringem à esfera individual do docente, mas envolvem um conjunto articulado de fatores formativos, institucionais e culturais. As falas revelam que, sem políticas claras, formação continuada e apoio da gestão, as CSEs tendem a permanecer no plano do discurso, sendo mobilizadas de forma pontual, intuitiva ou dependente da iniciativa individual. Assim, a consolidação das CSEs como dimensão estruturante da formação universitária exige ações integradas que articulem currículo, formação docente e cultura institucional, superando resistências e promovendo práticas pedagógicas intencionais e sustentáveis.

Ressalta-se que os achados apresentados nesta seção não estabelecem correlações estatísticas nem relações causais entre as variáveis analisadas. As relações identificadas configuram interpretações analíticas, construídas a partir da triangulação entre a análise documental, o diagnóstico discente e as percepções docentes obtidas por meio do questionário e aprofundadas no grupo focal, em consonância com o delineamento de método misto adotado na pesquisa.

4.4 Análise das Falas do Grupo Focal

A análise do grupo focal, conduzida conforme os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), possibilitou compreender de maneira aprofundada as percepções dos docentes sobre o papel da universidade e do professor na promoção das CSEs e na formação da autonomia intelectual e moral dos estudantes. As falas dos dez professores participantes, representantes dos cursos

de Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Segurança da Informação, revelaram convergências, tensões e proposições que contribuíram para a triangulação dos dados obtidos nas etapas anteriores da pesquisa.

A partir do corpus analisado, emergiram quatro categorias principais, que expressam os núcleos de sentido construídos coletivamente pelos docentes: (1) A universidade como espaço formativo integral; (2) O professor como mediador do desenvolvimento intelectual e emocional; (3) A universidade e o apoio institucional ao desenvolvimento das CSEs; e (4) O professor como modelo e agente de transformação socioemocional.

Essas categorias reúnem os sentidos construídos a partir das falas do grupo focal e articulam-se com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa. O Quadro 23 a seguir sintetiza as categorias, os sentidos emergentes e os principais autores de apoio teórico, servindo como mapa interpretativo para a discussão das seções seguintes.

Quadro 23 – Categorias e Subcategorias Emergentes da ATD – Grupo Focal com Docentes do NDE.

Categoria	subcategorias (Sentidos Emergentes)	Autores de apoio teórico
1. A Universidade como espaço formativo integral	- Reconhecimento da universidade como ambiente de formação humana, ética e cidadã. - Integração entre razão, emoção e valores na formação superior. - Distância entre o ideal formativo e a prática institucional.	Freire (1996); Morin (2000); UNESCO (2021); OCDE (2019)
2. O professor como mediador do desenvolvimento intelectual e emocional	- Papel docente como mediador da aprendizagem e das relações humanas. - Necessidade de desenvolver sensibilidade, empatia e escuta ativa. - Falta de formação e preparo emocional para lidar com as CSEs. - Importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional.	Tardif (2014); Imbernón (2011); Goleman (2006)
3. A Universidade e o apoio institucional ao desenvolvimento das CSEs	- Necessidade de políticas institucionais para integração das CSEs ao PDI, PPI e PPCs. - Importância de espaços acolhedores e apoio psicopedagógico. - CSEs como corresponsabilidade de toda a comunidade acadêmica. - Integração com projetos de extensão e ações interdisciplinares.	Bronfenbrenner (1996); Pimenta e Anastasiou (2002); Brasil (2018c); Morin (2015)
4. O professor como modelo e agente de	- O exemplo docente como referência ética e emocional para os estudantes.	Freire (1996); Goleman (2006); Morin (2000)

transformação socioemocional	- A prática pedagógica como espaço de diálogo, empatia e colaboração. - Necessidade de apoio institucional para o cuidado emocional do professor. - Convergência entre equilíbrio emocional docente e autonomia discente.	
------------------------------	---	--

Fonte: A autora. Dados da pesquisa (Grupo Focal com docentes do NDE, 2025).

A partir dessa síntese, aprofunda-se, nas seções seguintes, a análise interpretativa de cada categoria emergente. As discussões buscam evidenciar como os docentes do NDE compreendem o papel da universidade e de sua própria atuação no desenvolvimento das Competências Socioemocionais (CSEs), articulando os sentidos produzidos nas falas com o referencial teórico da pesquisa.

1. A Universidade como espaço formativo integral

Os docentes reconhecem a universidade como um espaço privilegiado de formação integral, cuja missão vai além da transmissão de conteúdos técnicos e científicos. As falas evidenciam a compreensão de que a educação superior deve favorecer o amadurecimento pessoal, a formação ética e o desenvolvimento das relações humanas, preparando o estudante para atuar de forma consciente e socialmente responsável.

A formação acadêmica envolve amadurecimento pessoal e a construção de relações significativas (NDE1).

A missão envolve o desenvolvimento de Competências Socioemocionais, éticas e cidadãs que favoreçam a autonomia intelectual e moral (NDE4).

Vai além dos conhecimentos técnicos, é também uma formação do eu como autor de sua própria vida (NDE8).

Essa concepção amplia a noção de formação para além da qualificação profissional, convergindo com autores como Freire (1996) e Morin (2000), que defendem uma educação humanizadora e voltada à integração entre razão, emoção e ética. Também se aproxima das recomendações internacionais da UNESCO (2021) e da OCDE (2019), que destacam a importância das CSEs para o exercício da cidadania global e para a aprendizagem ao longo da vida.

Ainda assim, emergem percepções críticas sobre a distância entre o ideal e a prática institucional. Alguns docentes expressam frustração com a dificuldade da universidade em concretizar plenamente essa formação integral, apontando que os

currículos e as práticas ainda se mostram excessivamente tecnicistas. “Deveria ser formar um profissional crítico-reflexivo, intelectualmente mais apto e emocionalmente mais estável, mas está longe disso” (NDE10). Essa fala reflete o desafio de operacionalizar o discurso da formação integral, o que demanda revisões curriculares e institucionais que aproximem teoria e prática.

2. O professor como mediador do desenvolvimento intelectual e emocional

O aluno precisa se sentir ouvido e compreendido, senão não aprende de verdade (NDE3).

Percebo que falta preparo emocional entre nós, professores, para lidar com os conflitos e frustrações cotidianas (NDE7).

A gente ensina com o exemplo; se o professor não demonstra empatia, o aluno não aprende a tê-la (NDE5).

Essas falas evidenciam a função docente como mediadora da aprendizagem e das relações humanas, conforme Tardif (2022) e Imbernón (2011), que ressaltam o caráter relacional, complexo e emocional da docência. Por sua vez, Goleman (2011) e a CASEL (2023) destacam que a ênfase na escuta ativa, na empatia e na postura exemplar do professor está alinhada aos pressupostos da aprendizagem socioemocional, que reconhecem a dimensão emocional como elemento estruturante das interações pedagógicas e da eficácia educativa.

Nessa perspectiva, a inteligência emocional e as Competências Socioemocionais do professor influenciam diretamente o clima formativo da sala de aula, favorecendo relações de confiança, pertencimento e engajamento discente. A prática docente, portanto, deve considerar não apenas o desenvolvimento cognitivo do estudante, mas também suas dimensões afetiva e social, reafirmando o papel do professor como facilitador de aprendizagens significativas e promotor de ambientes de respeito e acolhimento, fundamentais para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais e da autonomia intelectual e moral.

Além dessas compreensões, as falas seguintes aprofundam a percepção do professor como mediador das dimensões cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes:

O professor exerce um papel essencial no desenvolvimento das potencialidades intelectuais e afetivo-emocionais dos estudantes, criando um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem (NDE1).

Sobre as não cognitivas, ele contribui identificando fragilidades no comportamento e nas habilidades emocionais e psíquicas (NDE2).

O professor deve fomentar a reflexão ética, o trabalho em equipe, a autogestão da aprendizagem e o comprometimento com o bem comum (NDE4).

Entretanto, parte dos docentes relatou insegurança e falta de preparo para lidar com as dimensões emocionais dos estudantes, apontando que essa lacuna decorre da ausência de formação específica e de apoio institucional. Segundo o NDE6, “habilidades emocionais nem todo docente entende que devemos participar desse processo, e muitas vezes não temos preparo para isso”. Essa constatação reforça a importância da formação docente continuada e de políticas institucionais que instrumentalizem o professor para atuar também como mediador socioemocional.

Os depoimentos dialogam com a concepção de Tardif (2022), para quem a docência se fundamenta em saberes plurais, técnicos, pedagógicos e experienciais, construídos ao longo da prática profissional, e com Imbernón (2011), que defende a formação continuada como processo indispensável ao desenvolvimento humano e profissional do professor. Além disso, estudos contemporâneos sobre aprendizagem socioemocional indicam que a mediação pedagógica eficaz requer competências relacionais, autorregulação emocional e sensibilidade ética, elementos que impactam diretamente o clima formativo e o engajamento discente (Goleman, 2011; CASEL, 2023; OCDE, 2021).

Em síntese, os relatos dos docentes reafirmam que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior depende da capacidade de o professor integrar saberes técnicos e afetivos, o que exige não apenas sensibilidade individual, mas também suporte institucional e políticas formativas que reconheçam a dimensão socioemocional como parte constitutiva da prática docente e da formação integral.

3. A Universidade e o apoio institucional ao desenvolvimento das CSEs

Nesta categoria, as falas evidenciam a compreensão de que o trabalho com CSEs exige ações institucionais articuladas, que envolvam gestão, docentes e estudantes em um mesmo propósito. Os professores destacam a importância de ambientes acolhedores, políticas de formação docente e apoio psicopedagógico como estratégias essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

A universidade deve promover um ambiente seguro, inclusivo e acolhedor (NDE1).

É necessário instrumentalizar o docente que está na linha de frente na condução do aluno (NDE2).

Creio que seja necessário trabalhar os docentes nessa questão e oferecer mais espaço de convivência, salas menos cinzas, ambientes mais acolhedores (NDE6).

Outros docentes, como o NDE4 e NDE7, enfatizam que o desenvolvimento das CSEs precisa estar integrado aos documentos institucionais, PDI, PPI e PPCs, e não apenas em ações pontuais. Essa visão converge com a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018c), que orienta a curricularização da extensão como meio de integrar a formação ética, social e emocional dos estudantes.

A percepção de que o desenvolvimento socioemocional é um processo coletivo e ecológico reforça a perspectiva de Bronfenbrenner (1996), segundo a qual o crescimento humano depende da interação entre múltiplos contextos educativos. Assim, os docentes compreendem que a consolidação de uma cultura institucional voltada às CSEs requer corresponsabilidade e compromisso sistêmico.

As falas também revelam que o desenvolvimento das CSEs não deve ser responsabilidade exclusiva dos docentes, mas sim um compromisso coletivo e institucional. Essa compreensão se alinha à perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), segundo a qual o desenvolvimento humano é influenciado pelos contextos sociais e institucionais em que ocorre. Assim, a integração das CSEs ao PDI, PPI e PPCs requer ações sistêmicas, formação docente continuada e espaços de acolhimento psicossocial, conforme defendem Pimenta e Anastasiou (2002) e a Resolução CNE/CES nº 7/2018 (Brasil, 2018c).

Os docentes enfatizam a importância de uma universidade que assuma um papel ativo na promoção de políticas e práticas voltadas ao bem-estar integral da comunidade acadêmica. Um dos participantes destacou: “A instituição precisa cuidar também do emocional do professor, porque não dá para promover o equilíbrio do aluno se o docente está esgotado” (NDE5). Essa fala reforça a visão de que o cuidado emocional e a valorização docente são condições essenciais para que o professor possa atuar como mediador e promotor de CSEs.

Essa necessidade também se articula com as recomendações da OCDE (2019) e da UNESCO (2021), que enfatizam o papel das instituições educacionais

como espaços de convivência, acolhimento e desenvolvimento humano. Tais organizações reforçam que o sucesso acadêmico está diretamente relacionado à saúde emocional de estudantes e professores. Assim, a universidade deve ser compreendida como um ecossistema de desenvolvimento integral, no qual a aprendizagem cognitiva e emocional se complementa.

Em síntese, os depoimentos dos docentes indicam que o fortalecimento das CSEs no ensino superior requer políticas institucionais consistentes, formação continuada e práticas pedagógicas integradas que assegurem um ambiente de apoio mútuo, corresponsabilidade e bem-estar coletivo.

4. O professor como modelo e agente de transformação socioemocional

Os discursos revelam que o exemplo docente é uma das formas mais eficazes de promover o desenvolvimento das CSEs. Os professores reconhecem que suas atitudes, comportamentos e formas de se relacionar servem como modelos de referência para os alunos, influenciando diretamente sua postura ética e emocional.

Os alunos se veem nos docentes. Se o docente é frio e distante, não sabe dialogar, fica complicado (NDE6).

O professor contribui por meio de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a colaboração (NDE1).

O professor deve ser tolerante e mediador de um ambiente acolhedor e afetivo (NDE5).

Essas percepções se alinham ao pensamento de Freire (1996), que compreende o educador como sujeito ético e emocionalmente comprometido com o ato de ensinar, e de Goleman (1995), para quem o professor emocionalmente inteligente é um catalisador da aprendizagem socioemocional. Os docentes entendem que seu exemplo pessoal e profissional atua como vetor de transformação, modelando atitudes e valores que os estudantes tendem a reproduzir em suas interações.

Alguns participantes, no entanto, destacaram a necessidade de apoio institucional para que o docente exerça esse papel sem sobrecarga emocional: “O professor deve ser resguardado e respaldado pela instituição” (NDE10). Essa fala evidencia a tensão entre o ideal formativo e as condições concretas de trabalho, reforçando a importância de políticas institucionais que cuidem também da saúde

emocional do professor, elemento indispensável à promoção das CSEs e à construção de um ambiente educativo saudável.

Essas compreensões dialogam com Mendes (2024), que considera a docência uma prática moral e relacional, exigindo coerência entre o discurso e a ação, e com Morin (2000), que defende o equilíbrio entre razão e emoção como princípio da complexidade humana. Assim, o professor se torna agente de transformação não apenas por meio do ensino, mas pela forma como vive e expressa os valores que busca cultivar em seus alunos.

De modo geral, a análise das falas do grupo focal confirma e aprofunda as tendências identificadas nas etapas anteriores da pesquisa. Os docentes reconhecem o valor das CSEs como eixo formativo central e sua relação direta com o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. No entanto, também apontam fragilidades institucionais e lacunas formativas que dificultam sua efetiva implementação. De modo geral, as falas expressam quatro dimensões complementares:

- a compreensão da universidade como espaço de formação integral;
- o papel mediador e ético do professor no desenvolvimento das CSEs;
- a necessidade de políticas e ações institucionais integradas; e
- o reconhecimento do docente como modelo e agente de transformação socioemocional.

Esses achados reforçam que o desenvolvimento das Competências Socioemocionais no ensino superior requer intencionalidade pedagógica, corresponsabilidade institucional e formação continuada dos docentes, conforme orientam Moraes e Galiazzi (2016) e UNESCO (2021). Trata-se, portanto, de um processo coletivo que ultrapassa a dimensão técnica da docência e reafirma o compromisso ético e humanizador da universidade.

Logo, as falas dos docentes do NDE convergem para uma concepção ampliada de formação universitária, na qual o desenvolvimento das CSEs é reconhecido como parte integrante da missão institucional. As quatro categorias delineiam um movimento interpretativo que articula valores humanistas, mediação pedagógica, corresponsabilidade institucional e exemplo docente como eixos estruturantes do processo educativo.

Essas dimensões, quando integradas de forma intencional ao currículo e às práticas docentes, fortalecem a construção da autonomia intelectual e moral, consolidando o compromisso ético e social da universidade com a formação integral do estudante.

As discussões realizadas com os docentes do Núcleo Docente Estruturante não tiveram caráter interventivo ou propositivo no sentido de implementação imediata. Contudo, possibilitaram a identificação de sentidos, desafios e possibilidades institucionais que podem subsidiar reflexões e futuras ações voltadas à integração das Competências Socioemocionais na formação universitária.

4.5 Framework Integrador das Competências Socioemocionais e da Autonomia no Ensino Superior

A partir da análise integrada dos dados documentais institucionais, dos resultados do questionário discente e das falas produzidas no grupo focal com docentes, construiu-se um framework integrador com o objetivo de sistematizar como as Competências Socioemocionais (CSEs) são concebidas, promovidas e vivenciadas no contexto da Instituição de Ensino Superior investigada.

O framework proposto parte do pressuposto de que a formação integral no ensino superior resulta da articulação entre diferentes níveis formativos (macro, meso e micro) nos quais as Competências Socioemocionais desempenham papel estruturante para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

No nível macroformativo, situam-se os documentos institucionais e normativos, como o PDI, os PPCs e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que expressam princípios, valores e orientações relacionados à formação integral, à ética, à responsabilidade social e ao desenvolvimento humano. Embora nem sempre utilizem explicitamente a terminologia das Competências Socioemocionais, tais documentos oferecem o arcabouço institucional que legitima e orienta sua promoção no ensino superior.

No nível mesoformativo, localizam-se as práticas pedagógicas e a atuação docente, compreendidas como mediações centrais entre as diretrizes institucionais e as vivências dos estudantes. As falas do grupo focal evidenciaram tanto a valorização das Competências Socioemocionais no discurso docente quanto a presença de desafios relacionados à intencionalidade pedagógica, à formação docente e às

condições institucionais para sua efetiva promoção. Nesse nível, destacam-se metodologias de ensino, estratégias avaliativas, ações extensionistas e experiências colaborativas que podem favorecer, ou limitar, o desenvolvimento intencional das CSEs ao longo da trajetória acadêmica.

No nível microformativo, o framework incorpora a experiência discente, evidenciada pelos resultados do diagnóstico das Competências Socioemocionais. Os dados indicam um perfil socioemocional caracterizado por níveis mais elevados de autorregulação emocional e tomada de decisão responsável, concomitantemente a maiores possibilidades de fortalecimento em competências relacionadas à perseverança e à consciência social. Esses achados reforçam que o desenvolvimento das CSEs não ocorre de forma automática, mas depende das oportunidades formativas e da intencionalidade pedagógica vivenciadas pelos estudantes.

De forma integrada, o framework evidencia que a promoção das Competências Socioemocionais constitui eixo estruturante da formação da autonomia intelectual e moral, compreendida como a capacidade do estudante de pensar criticamente, autorregular suas ações, tomar decisões éticas e atuar de maneira responsável nos contextos acadêmico, profissional e social. Assim, a formação integral no ensino superior emerge como um processo sistêmico e relacional, no qual documentos institucionais, práticas pedagógicas e experiências discentes se articulam dinamicamente.

SEÇÃO V

5 CONCLUSÃO

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa; compreender e analisar de que modo as Competências Socioemocionais (CSEs) são concebidas e desenvolvidas no ensino superior, bem como refletir sobre suas possíveis contribuições para a construção da autonomia intelectual e moral dos estudantes; observa-se que o percurso metodológico adotado possibilitou uma leitura integrada, consistente e multifacetada do fenômeno investigado.

À luz das análises desenvolvidas ao longo desta tese, os resultados indicam que as CSEs se manifestam no ensino superior de forma ainda desigual, pouco sistematizada e predominantemente implícita, embora desempenhem papel central no desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

A articulação entre a análise documental, a aplicação de questionários a docentes e discentes, a utilização da Escala de Competências Socioemocionais e a realização de grupo focal com representantes do Núcleo Docente Estruturante evidenciou que, embora o discurso institucional valorize a formação integral, a integração das CSEs ainda carece de maior sistematização, intencionalidade pedagógica e coerência curricular. Nos documentos institucionais e nos Projetos Pedagógicos de Curso, as CSEs aparecem associadas a princípios humanistas, éticos e cidadanizadores, mas raramente se configuram como eixo estruturante explícito da formação acadêmica.

A análise discente revelou um perfil socioemocional caracterizado por melhor posicionamento relativo, em termos normativos, nas competências relacionadas à Tomada de Decisão Responsável e ao Autogerenciamento Emocional, ao passo que dimensões como Consciência Social e Perseverança apresentaram maiores possibilidades de fortalecimento.

As análises estatísticas indicaram diferenças significativas entre estudantes do sexo feminino e masculino em alguns fatores da escala, bem como associações de baixa magnitude entre o avanço no curso e determinadas competências, como Habilidades de Relacionamento, Consciência Social e Tomada de Decisão Responsável. Ainda que estatisticamente significativos em alguns casos, os efeitos

observados apresentam magnitude reduzida, indicando que o desenvolvimento das CSEs não ocorre automaticamente com o avanço etário ou acadêmico, mas está intrinsecamente relacionado às experiências formativas, às práticas pedagógicas e às oportunidades institucionais intencionalmente organizadas no contexto universitário.

Do ponto de vista geracional, os resultados sugerem que a diversidade etária presente na amostra não se traduz, por si só, em diferenças significativas no desenvolvimento socioemocional, reforçando a compreensão de que o amadurecimento emocional e moral depende menos da idade cronológica e mais da qualidade das interações, das experiências educativas e da intencionalidade formativa promovida pelas Instituições de Ensino Superior. Essa constatação amplia o debate sobre o papel do ensino superior como espaço de mediação do desenvolvimento humano integral, independentemente do perfil etário dos estudantes.

Em consonância com os achados relativos aos discentes, a análise das percepções docentes indicou diferentes níveis de compreensão e apropriação das CSEs, variando entre desconhecimento conceitual, reconhecimento parcial e práticas pedagógicas mais intencionais. As falas docentes evidenciaram, de modo recorrente, a ausência de formação inicial e continuada voltada ao desenvolvimento socioemocional, reforçando a necessidade de políticas institucionais que integrem essa dimensão à formação docente e às práticas pedagógicas no ensino superior. Tal constatação evidencia que o fortalecimento das CSEs não pode ser atribuído exclusivamente à iniciativa individual do professor, mas demanda suporte institucional, diretrizes pedagógicas claras e espaços formativos sistemáticos.

A integração dos resultados das diferentes etapas da pesquisa permite sustentar a tese central de que as Competências Socioemocionais constituem um eixo estruturante, ainda não plenamente consolidado, da formação integral no ensino superior, sendo fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Tal desenvolvimento não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva do indivíduo, mas como resultado de um processo sistêmico que envolve políticas institucionais, práticas pedagógicas, formação docente e experiências discentes intencionalmente planejadas.

Nesse sentido, as Competências Socioemocionais constituem um dos principais suportes para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, uma vez que envolvem habilidades de autorregulação, empatia, reflexão ética e tomada de

decisões responsáveis, elementos fundamentais para que o estudante universitário construa posicionamentos críticos e atue de forma consciente em diferentes contextos acadêmicos e sociais.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa dialogam diretamente com as inquietações que motivaram sua realização, as quais se confirmaram à luz das evidências empíricas produzidas. A fragmentação observada entre discurso institucional, práticas pedagógicas e experiências formativas revela que a promoção da autonomia intelectual e moral, mediada pelas CSEs, ainda carece de maior intencionalidade, coerência e institucionalização no ensino superior. Essa constatação desloca a discussão de uma dimensão individual para um plano estrutural e pedagógico, reafirmando a necessidade de repensar os modos de organização curricular, formativa e institucional.

Esses achados reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas intencionais, como metodologias colaborativas, aprendizagem baseada em projetos e experiências extensionistas, que favoreçam o desenvolvimento equilibrado das Competências Socioemocionais. Tal movimento é fundamental para a consolidação da autonomia intelectual e moral, eixo central desta pesquisa, e reafirma o papel das Instituições de Ensino Superior na promoção de uma formação integral e socialmente comprometida.

Reconhecem-se, como limites do estudo, a realização da pesquisa em uma única Instituição de Ensino Superior e a não exploração aprofundada de marcadores sociais, como etnia, diversidade cultural e outros recortes identitários, os quais se apresentam como campos relevantes para investigações futuras. Do mesmo modo, as diferenças observadas entre áreas de formação indicam a necessidade de estudos comparativos que aprofundem a compreensão das especificidades disciplinares no desenvolvimento das CSEs.

Por fim, espera-se que os resultados desta tese contribuam para o fortalecimento do debate acadêmico e institucional sobre a inserção intencional das Competências Socioemocionais no ensino superior, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e práticos para a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso, para a formulação de políticas institucionais e para a formação docente. Ao integrar razão e emoção, técnica e ética, conhecimento e sensibilidade, a universidade reafirma seu papel social e emancipatório, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, éticos

e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **A construção da autonomia moral: reflexões sobre a educação moral contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

BANDURA, Albert. **Moral disengagement: How people do harm and live with themselves**. New York: Worth Publishers, 2020.

BAPTISTA, Makilim Nunes. **Pesquisa quantitativa: manual de técnicas e análise de dados**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

BARBOSA, Marcela de Moura Franco. **Relações entre competências e habilidades socioemocionais, adaptabilidade de carreira e empregabilidade em estagiários do ensino superior**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-17072023-141759/publico/MarceladeMouraFrancoBarbosa_resumida.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRA, Kaline da Rocha Agorreta. **Vínculo professor-aluno e o desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino superior**. 2024. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-17012025-144527/publico/KalineRochaAgorretaBarreira_Corrigida.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BONACELLI, Thiago Gimenez. **A contribuição da formação socioemocional nas competências técnicas do profissional de tecnologia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-17122024-114417/publico/ThiagoGimenezBonacelli_Corrigida.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_37.asp. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro081.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 776/1997**: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Brasília, DF: CNE, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 1.301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, DF: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2002a. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07_02.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 11, de 11 de março de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia Química. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Fisioterapia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Seção 1. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 18 de fevereiro de 2003. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Medicina Veterinária. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 fev. 2003. Seção 1, p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_03.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2006a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Agronomia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 2006. Seção 1, p. 15. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 2 de fevereiro de 2006b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Zootecnia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 fev. 2006. Seção 1, p. 16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces04_06.pdf. 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2010. Seção 1, p. 16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces002_10.pdf. 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 16 de novembro de 2016. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de Computação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2016. Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50541-rces005-16-pdf/file>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de outubro de 2017. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Farmácia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2017a. Seção 1, n. 202, p. 48–49. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74371-rces006-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Instrumento de avaliação de cursos de graduação. Brasília, DF: INEP, 2017b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2018b.

Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regulamenta a obrigatoriedade da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018c. Seção 1, n. 243, p. 49-50.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019a. Seção 1, p. 115.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Engenharia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2019b. Seção 1, p. 43.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN22019.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**.

Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**: 2021. Brasília, DF: MEC/INEP, 2021a.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 2021b. Seção 1, p. 19.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRETAS, Alexandre San Ili; SCHLOCHAUER, Conrado; CASARIN, Tonia. **Core Skills: 10 habilidades essenciais para um mundo em transformação**. São Paulo: Teya, 2020.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRUZATTI, Fernando. **Aprendizagem socioemocional e a construção de valores morais nas aulas de arte do ensino fundamental II em escolas públicas**. 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2022. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1440>. Acesso em: 06 nov. 2025.

CAMPOS, Natasha da Cunha. **Plataforma de Apoio ao Desenvolvimento das Habilidades Individuais do Socioemocional Universitário (PASU)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais) – Gundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/1031d4e9-ed2c-4dc0-b935-3c15fe36648e/content>. Acesso em: 06 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 37, p. 45-57, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2025.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **What is SEL?** Chicago, 2020. Disponível em: <https://casel.org/what-is-sel/>. Acesso em: 14 maio 2025.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Leaders as Learners: cultivating the community (Four-Part Series)**. 2023. Disponível em:

<https://casel.org/events/leaders-as-learners-cultivating-the-community-four-part-series/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-Henri; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro Paulo (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERCE, Livia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Competências socioemocionais e o currículo para o século XXI. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e022013, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1217>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHERNISS, Cary; BOYATZIS, Richard E. Theoretical foundations for emotional intelligence. In: CHERNISS, Cary; GOLEMAN, Daniel (org.). **The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. p. 3-24. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/40942935_The_Emotionally_Intelligent_Workplace_How_to_Select_for_Measure_and_Improve_Emotional_Intelligence_in_Individuals_Groups_and_Organizations. Acesso em: 05 nov. 2025.

COIMBRAS, Elisa Rosa. **Contribuições da monitoria para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais em uma universidade particular no Distrito Federal**. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, 2023. Disponível em: <https://btdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/3329>. Acesso em: 05 nov. 2025.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna: arte universal de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Loyola; Lisboa: Didascália, 1997.

CRESWELL, John Warkentin; PLANO CLARK, Vicki L. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência no ensino superior: tensões e mudanças**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Pedro Teixeira Castro. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 05 nov. 2025.

DAMÁSIO, Ana Carolina. **Competências socioemocionais na formação em saúde: integração entre teoria e prática no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2022.

D'ANDRÉA, Renato Dias; WAGNER, Gabriela Arantes; SCHVEITZER, Mariana Cabral. Percepção de farmacêuticos na implantação do cuidado farmacêutico no SUS: proatividade, autovalorização e empatia como competências inerentes ao bom desempenho. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, e320212, 2022. Disponível em: https://www.scielo.org/article/physis/2022.v32n2/e320212/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 05 nov. 2025.

DANTAS, Taísa Caldas; BEZERRA, Maria Maysa Romão; BARROS, Rahyanne Milene da Silva; MORAIS, Vitória Monteiro de. Os desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto e a importância da educação emocional para formação continuada. **Revista ambienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, e023034, 2023. DOI: 0.26843/ae.v16i00.1313. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1313>. Acesso em: 05 nov. 2025.

DELORS, Jacques *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: MEC/UNESCO, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 05 nov. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

DENZIN, Norman Kent. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n.1, p.73-78. 2010.

DUARTE, José Luiz. **As competências e habilidades socioemocionais necessárias aos professores do século XXI**. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-28062021-123023/pt-br.php>. Acesso em: 05 nov. 2025.

DUCKWORTH, Angela L.; PETERSON, Christopher; MATTHEWS, Michael D.; KELLY, Dennis R. Grit: perseverance and passion for long-term goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 92, n. 6, p. 1087-1101, 2007. DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.92.6.1087>. Acesso em: 05 nov. 2025.

DURLAK, Joseph A. *et al.* The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, [S.l.], v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21291449/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

FERRAZ, Raquel Atique. **Estágio no ensino superior**: competências transversais, socioemocionais e de carreira. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-06062024-133658/publico/Raquel_Atique_Ferraz_original.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; NASCIMENTO, Vanusa Neves. Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores? **Pro-Posições**, [S.l.], v. 34, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cQmXLtc3HFdCGJCnMj6J5PK/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Sílvio. **Educação e filosofia**: o paradoxo da formação. Campinas: Papirus, 2000.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRAFA, Volnei; PORTO, Dora. Bioética, poder e injustiça: por uma ética de intervenção. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 7-15, 2003. Disponível em: https://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/19/Bioetica.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: por que ela pode importar mais do que o QI. 10. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HARGREAVES, Andy. Emotional geographies of teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1056-1080, 2001. DOI: 10.1111/0161-4681.00142. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/0161-4681.00142>. Acesso em: 05 nov. 2025.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Capital profissional**: transformar o ensino em cada escola. Porto Alegre: Penso, 2014.

HEKCMAN, James Joseph; KAUTZ, Tim. Hard evidence on soft skills. **Labour Economics**, v. 19, n. 4, p. 451-464, 2012. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537112000577?via%3Dihub>.
 Acesso em: 05 nov. 2025.

HIBOO. Competências Socioemocionais: o que são e qual sua importância na educação? **Hiboo Educação**, 2018. Disponível em:
<https://blog.hiboo.com.br/competencias-socioemocionais-o-que-sao-e-qual-sua-importancia-na-educacao/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

HOLIK, Irena. The necessity of developing soft skills in STEM areas in engineering education. **Athens Journal of Technology e Engineering**, Athens, v. 10, n. 4, p. 213-229, 2023. Disponível em: <https://www.athensjournals.gr/technology/2023-10-4-1-Holik.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

HÖTZEL, Maria José; MACHADO FILHO, Luiz Cláudio Pinheiro. Bem-estar animal e sustentabilidade da produção. *In*: OLIVEIRA, R. G. de et al. (org.). **Bem-estar animal: desafios e avanços**. Curitiba: UFPR, 2017.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Agronomia**. 2021a. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Arquitetura e Urbanismo**. 2021b. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Engenharia Civil**. 2021c. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Zootecnia**. 2021d. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Presidente Prudente, 2023a. Disponível em: <https://www.unoeste.br/aunoeste/pdi>. Acesso em: 06 nov. 2025.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Ciência da Computação**. 2023b. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Enfermagem**. 2023c. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Engenharia Química**. 2023d. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Farmácia**. 2023e. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Fisioterapia**. 2023f. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas**. 2023g. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Ciências Biológicas - Bacharelado**. 2024a. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura**. 2024b. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Medicina Veterinária**. 2024c. Documento institucional. Acesso restrito.

IES pesquisada. Projeto Pedagógico do Curso (PPC). **Curso de Sistemas de Informação**. 2024d. Documento institucional. Acesso restrito.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2023. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior>. Acesso em: 05 nov. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais para contextos de crise**. [2020]. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises.html?gclid=Cj0KCQiAosmPBhCPARIsAHOen-PdUhccXjwwFkvPvmr1ki4fAv1kojxm3WBXuai8j4CIUXAYi0P8m1gaAp5zEALw_wcB. Acesso em: 25 jan. 2022.

IWAMOTO, Helga Midori. Mulheres nas STEM: um estudo brasileiro no contexto da graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e08391, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JyGV9QNJSMN9ZFYhWFcyhb>. Acesso em: 05 nov. 2025.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?** São Paulo: Martins Fontes, 1784/2009.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne. **Focus groups: a practical guide for applied research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2015. p. 39-65.

LIDER EM MIM. **O que são Competências Socioemocionais?** 2021. Disponível em: <https://www.olideremmim.com.br/competencias-socioemocionais/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **O projeto pedagógico e a prática docente na educação superior**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LIMA, Maria de Fátima; RIBEIRO, Ana Cláudia. Competências Socioemocionais na formação do enfermeiro: desafios e perspectivas para a prática profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 73, n. 2, p. 1–8, 2020. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta/resource/pt/biblio-1150120>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Thainá Oliveira; TAVARES, Cláudia Mara. As Competências Socioemocionais na formação do enfermeiro: um estudo sociopoético. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Santa Maria, n. 7, p. 11-24, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0250>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 191-211, 2021. DOI: 10.1590/S2178-149420210103. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Letícia M.; RIBEIRO, José Luís Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZNKxzTNfHSYk/?lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MAYER, John David; SALOVEY, Peter; CARUSO, David Richard. **Emotional intelligence: theory, findings, and implications**. Toronto: Multi-Health Systems, 2004. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli1503_02. Acesso em: 05 nov. 2025.

MCCRAGE, Robert Roger; COSTA JUNIOR, Paul Thomas Costa. The Five-Factor Theory of Personality. In: JOHN, Oliver Pau; ROBINS, Richard W.; PERVIN, Lawrence A. (org.). **Handbook of personality: theory and research**. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2008. p. 159-181.

MELO, Adriana Fernandes; COSTA, Ricardo José; PEREIRA, Luiza Santos; FREITAS, Juliana de; SOUSA, Marcos Vinícius. Panorama of undergraduate research in Brazil: profile, practices and perceptions. **Publications**, Basel, v. 11, n. 2, p. 30, 2023. DOI: 10.3390/publications11020030.

MENDES, Elizânia Sousa do Nascimento. A pessoa do professor ou da professora fala muito mais do que aquilo que se ensina: notas sobre a docência como prática moral. **Revista Acadêmica Online**, [S.l.], v. 10, n. 51, maio/jun. 2024. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/136>. Acesso em: 05 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

MISSORI, Andréa. **Competências socioemocionais e convivência ética na escola**. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em valores**. São Paulo: Paulinas, 2005.

MORAIS, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUCCI, Larry Philip. Moral education for a democratic citizenry. *In*: NUCCI, Larry Philip; NARVAEZ, Darcia (ed.). **Handbook of moral and character education**. 2. ed. New York: Routledge, 2016. p. 347-361. Disponível em: <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/13-%20Handbook%20of%20moral%20and%20character%20education.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva; HUTZ, Claudio Simon. Construção e validação da escala fatorial de Socialização no modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.l.], v. 20, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/XgtLsz3qFyV7Mr8HFfj4zfj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2025.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **The future of education and skills: Education 2030**. Paris: OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **OECD Learning Compass 2030: a series of concept notes**. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>. Acesso em: 05 nov. 2025.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudo sobre competências socioemocionais: marco conceitual e análise empírica**. Paris: OCDE, 2021. Disponível em:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/pt/publications/reports/2015/03/skills-for-social-progress_g1g4c895/9789264249837-pt.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

OLIVEIRA, Cristiano Corrêa; REIS, Isabela Aparecida; PRADO, Maria Luiza; REIS, LÍlian Maria dos; GONÇALVES, Ana Lúcia Santos. Undergraduate research in medical education: a descriptive study of students' views. **BMC Medical Education**, Londres, v. 14, n. 51, p. 1-8, 2014.

Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-51>. Acesso em: 05 nov. 2025.

OLIVEIRA, Eliane; FREITAS, Ana Maria. Docência e emoções em tempos de pandemia: desafios para o ensino superior. *In*: SOUZA, Vera Maria Nigro de; RIBEIRO, Cátia (org.). **Educação e pandemia: experiências e aprendizagens docentes**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 45-62.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Global report on effective access to assistive technology**. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240063262>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PALACIOS-DÍAZ, María P.; MARTÍNEZ-GARCÍA, Verónica. Environmental education in veterinary training: challenges and opportunities for sustainable development. **Veterinary Sciences**, Basel, v. 10, n. 2, p. 146, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.3390/vetsci10020146>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PARANHOS, Márcia Cristina Rocha. **Relações entre habilidades socioemocionais e inovação para alguns licenciados em ciências biológicas**.

2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5091/1/MARCIA_CRISTINA_ROCHA_PARANHOS.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

PEKRUN, Reinhard. **Emotions and learning**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225511>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, Mariana Ferreira *et al.* **Competências gerenciais do professor-gestor: um estudo com Coordenadores de Curso da graduação na Universidade Federal da Paraíba**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Cooperação Internacional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18849/1/MarianaFerreiraPessoa_Dissert.pdf. Acesso em: 05 jan. 2026.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Educação, docência e saberes**: formação, identidade docente e mudanças. Petrópolis: Vozes, 2002.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro; MORO, Adriano. Educação em tempos sensíveis: contribuições das competências morais e socioemocionais no contexto da pandemia e do pós-COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v. 17, n. jan./mar., p. 3-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14935>. Acesso em: 5 nov. 2025.

POLONIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: a prática docente em foco. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e236125, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gQPgWkQrJpJqtBxCssWFqRn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2025.

POWELL, Richard A.; SINGLE, Mark. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care**, [S.l.], v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9117204/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

REST, James Richard; NARVAEZ, Darcia; BEBEAU, Muriel Jean. **Postconventional moral thinking**: a neo-Kohlbergian approach. New York: Psychology Press, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247214536_Postconventional_Moral_Thinking_A_Neo-Kohlbergian_Approach. Acesso em: 05 nov. 2025.

REVISTA PESQUISA FAPESP. **Participação feminina na docência superior**. São Paulo, v. 337, mar. 2024. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/participacao-feminina-na-docencia-superior>. Acesso em: 06 abr. 2025.

RIBEIRO, Cátia Maria Negrão. **A formação moral na escola**: contribuições da psicologia moral para o desenvolvimento ético e cidadão. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Formação e desenvolvimento profissional: constituição de saberes docentes no ensino superior. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Revista do Pemo**, [S.l.], v. 4, e49165, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e49165. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/9165>. Acesso em: 05 nov. 2025.

SÁNCHEZ, Ana María; SÁNCHEZ, Jorge Luis. Formación ética y social del arquitecto: retos para una educación comprometida. **Revista Proyecto, Progreso, Arquitectura**, [S.l.], n. 22, p. 10-23, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.12795/ppa.2020.i22.01>.

SANTOS, Amanda Espagolla. **O papel da adaptabilidade de carreira na relação entre competências e habilidades socioemocionais e engajamento com a carreira em estagiários universitários**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59141/tde-17072023-085540/pt-br.php>. Acesso em: 05 jan. 2026.

SANTOS, Edileusa de Souza; LIMA, Maria Divina Ferreira; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. A construção de saberes no desenvolvimento profissional docente: narrativas de professores do IFPI. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1716-1738, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401716&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2025.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Socioemocionais: guia de referência para estados e municípios**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021.

SANTOS, Fhabiana Teles Nardo dos; JARDIM, Maria Inês de Affonseca. O laboratório de Ciências como espaço de aprendizagem. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Málaga, v. 17, n. 5, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/9542>. Acesso em: 05 nov. 2025.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Brasil. **Mulheres representam 57,9% do total de alunos no ensino superior**. Instituto Semesp, 8 mar. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/educacao/2022/03/08/mulheres-representam-579-do-total-de-alunos-no-ensino-superior>. Acesso em: 05 nov. 2025.

SILVA, Célia dos Santos. **As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/836>. Acesso em: 06 nov. 2025.

SILVA, Vinícius de Almeida Ribeiro; VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira; SOUZA, João Henrique de; RAFFAELLI, Susana Cipriano Dias; SILVA, Rildon Vaz da. Inteligência emocional e competências socioemocionais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. **EIGEDIN. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação**, [S.l.], v. 7, n. 1, maio, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/20941>. Acesso em: 06 nov. 2025.

SILVA, Arielle Cristhine da; SILVA, Eliana de Oliveira; SILVA, Jhoneta Bruna Crispim da; CUNHA, Maria Rita da; OLIVEIRA, Neidemar Santos de; PEREIRA, Vilma de Souza Neris. Educação e empatia: a importância da relação professor-aluno: Education and empathy: the importance of the teacher-student relationship. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2025. DOI:

10.51473/rcmos.v1i1.2025.1011. Disponível em:
<https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1011>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade** [online]. Salvador: EDUFBA, 2010b. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em 20 jan. 2023.

SOUZA, Rodrigo Rodrigues de. **Construção, evidências de validade e normatização de uma Escala de Competências Socioemocionais para estudantes universitários**. 2022. 160f. Tese (Doutorado Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília. Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44963>. Acesso em: 05 nov. 2025.

SOUZA, Rodrigo Rodrigues de; FAIAD, Cristiane. Escala de Competências Socioemocionais para estudantes universitários: produção de normas e sua relação com bem-estar subjetivo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, e236220, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26864/pcs.v13.n1.5>. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262023000100067. Acesso em: 05 nov. 2025.

SOUZA, Neila Nunes de; OSÓRIO, Neila Barbosa; SILVA, Maurício Alves da; SILVA NETO, Luiz Sinésio. Docência e formação: desafios em tempos de pandemia. **Revista Tocantinense de Educação**, Palmas, v. 1, n. 28, p. 1-15, 2023. Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/728/456>. Acesso em: 05 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2022.

TAYLOR, Rebecca D.; OBERLE, Eva; DURLAK, Joseph Allen; WEISSBERG, Roger P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. **Child Development**, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017. Disponível em:
 DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.

TELES, Leila Vilela de Almeida; SOUZA, Jane Alves de; FARIA, Glaudes Braz; BARBOSA, Suely Pereira; BARBOSA GOULART, Ceila Maria; BARBOSA JUNIOR, Nilson do Carmo; LOPES, Edite da Costa Barbosa; SILVA, Skarlatty Santa Alves da; ANDRADE, Maria Auxiliadora Arbués de; MORAES, Fabiana Cristina Roseno de. O papel das Competências Socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Foco**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 108-123, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5353>. Acesso em: 05 nov. 2025.

TESCH, Adriana da Conceição *et al.* Formação de professores para educação socioemocional. **Revista Ilustração, [S. l.]**, v. 5, n. 7, p. 11–28, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i7.344. Disponível em:

<https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/344>. Acesso em: 7 abr. 2026.

TINTO, Vincent. **Completing college: rethinking institutional action**. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Psicologia moral e educação: princípios e práticas para a formação de sujeitos éticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

TURRA PIMPÃO, Camila; CATAPAN, Denize Cristina; VENÂNCIO MANGRICH ROCHA, Rosângela Maria; DARH CHI, Karen; TEIXEIRA, Vanessa Nunes; MACIEL FRANÇA MADEIRA, Helena; MICHELOTTO, Ana Lúcia; CASTELLAIN GUEBERT, Marlene Cristina. Desenvolvendo competências na aprendizagem de estudantes de medicina veterinária. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia (RVZ)**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 592-603, 2017. DOI: <https://doi.org/10.35172/rvz.2017.v24.296>. Acesso em: 05 nov. 2025.

TRICCO, Andrea C. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, [S.l.], v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018. Disponível em: <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M18-0850>. Acesso em: 25 mar. 2026.

UFRB. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem: uma construção coletiva**. 2021. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/portal/noticias/108-artigo-projeto-pedagogico-do-curso-de-enfermagem-da-ufrb-uma-construcao-coletiva>. Acesso em: 05 nov. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>. Acesso em: 05 nov. 2025.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Núcleo Docente Estruturante (NDE)**. 2022. Disponível em: <https://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/ponta-grossa/pg-engenharia-eletrica/documentos/avaliacao-do-mec/dimensao01/dimensao-02>. Acesso em: 05 nov. 2025.

VIEIRA, Joyce Thallyta Araujo; SANTIAGO, Cléssia Fernandes de Brito; SOUSA, Bruna Cordeiro de; ABRANTES, Débora Karyne da Silva. Fatores de influência para o engajamento acadêmico: um estudo com estudantes do curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior. *In: SEMEAD – SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO*, 27., 2024, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://login.semead.com.br/27semead/anais/arquivos/1781.pdf>? Acesso em: 05 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHO. World Health Organization. **WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)**. Geneva: WHO, 2020a. Disponível em: [https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 05 nov. 2025.

WHO. World Health Organization. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020**. Geneva: WHO, 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 5 nov. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128844>. Acesso em: 05 nov. 2025.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2. Acesso em: 05 nov. 2025.

ZINS, Joseph Ellis; WEISSBERG, Roger Parker; WANG, Margaret C.; WALBERG, Herbert J. (Eds.). **Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004. Disponível em: https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Weissberg-Promoting-All-Children-APS.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 05 nov. 2025.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO OESTE
PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 6.813.332

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2325032.pdf	17/04/2024 10:01:25		Aceito
Outros	declaracaodecusto.pdf	17/04/2024 09:59:25	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinfraestrutura2.pdf	17/04/2024 09:57:10	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2325032.pdf	16/04/2024 08:00:06		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADODOUTORADOCELIADOSSANTOSSILVA.pdf	16/04/2024 07:59:24	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	16/04/2024 07:57:56	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinfraestrutura1.pdf	16/04/2024 07:54:51	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinfraestrutura1.pdf	16/04/2024 07:54:51	Carmen Lúcia Dias	Recusado
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesquisadores.pdf	16/04/2024 07:54:31	Carmen Lúcia Dias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAPENDICEA.docx	15/04/2024 15:00:56	Carmen Lúcia Dias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAPENDICEB.docx	15/04/2024 15:00:22	Carmen Lúcia Dias	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETODOUTORADOCELIADOSSANTOSSILVA.pdf	15/04/2024 12:30:12	Carmen Lúcia Dias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO B – PARECER FINAL SGP

02/02/2026, 15:16

Sistema Gestor de Pesquisa - SGP - Certificado

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPD - Programa de Pesquisa Docente
PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação

Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELLECTUAL E MORAL", cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) sob o nº 8696 e na Plataforma Brasil sob o CAAE nº 79116524.1.0000.5515, tendo como participante(s) **CELLA DOS SANTOS SILVA** (discente), **CARMEN LUCIA DIAS** (docente responsável), foi avaliado e **Aprovado** pelo **Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI)**, **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, segunda-feira, 2 de fevereiro de 2026.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Docente Responsável pela CPDI



Profa. Dra. Fernanda Pinheiro Marcolin Razera
Coordenadora do CEP - UNOESTE

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ALUNO(A)

Título da Pesquisa: As Competências Socioemocionais no ensino superior contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral

Nome do (a) Pesquisador (a): Célia dos Santos Silva

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

1. Natureza da pesquisa: o(a) sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer, analisar e compreender as iniciativas oferecidas pela IES voltadas para a construção das CSEs para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores e alunos, pertencentes a uma Instituição de Ensino Superior (IES) do interior do estado de São Paulo.

3 - Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que os pesquisadores Dra. Carmen Lúcia Dias e Doutoranda Célia dos Santos Silva colem dados para que possa diagnosticar as CSEs dos alunos da IES, por meio de uma Escala de Competências Socioemocionais para universitários, comparando por sexo, idade, termo e grandes áreas. A(O) sra(sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a(o) sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone da(o) pesquisador(a) do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4 - Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e não oferece riscos de saúde dos alunos participantes, porém pode trazer desconforto, dúvida, cansaço, medo, vergonha e estresse. Isso pode ocorrer, pois a pesquisadora e a orientadora terão acesso as respostas dos

questionários. O acesso às respostas se faz necessário para que se possa analisá-las para obter o resultado. É importante ressaltar que não usaremos nenhuma informação que possa identificar quem são os participantes. Logo, todas as informações coletadas terão utilidade somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos alunos participantes. Após cinco anos da publicação da tese, todo o material coletado, por meio das respostas dos questionários, será descartado. Se mesmo assim, algum participante não se sentir à vontade em participar da pesquisa, pontuamos que têm o direito de se recusar a executá-las a qualquer momento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Assistência em virtude de danos: no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da(o) sra (sr.).

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora, sua orientadora e sua coorientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: o conhecimento aqui construído poderá trazer contribuições significativas para os participantes envolvidos, onde o pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, através de explanação dos resultados em reunião pré-agendada em momento oportuno com os alunos do curso de Pedagogia na instituição onde a pesquisa será realizada, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: a(o) sra(sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. Indenização: caso a sra(sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua

participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a(o) sra(sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº. 466/2012 ou da Resolução CNS nº. 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos Artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Orientando: Célia dos Santos Silva

Telefone do orientando: (18) 99702-1634

Endereço do orientando: Rua Padre João Goetz, 163 – Apto 1202 – “Torre 1”

- CEP: 19.061-460 Presidente Prudente-SP.

E-mail do orientando: celiasilvae@hotmail.com

Orientadora: Dra. Carmen Lúcia Dias

Telefone da orientadora: (18) 3229-2110

Endereço da orientadora: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP: 17.502-560, Marília-SP

E-mail da orientadora: kkaludias@gmail.com

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira/ Vice-Coordenadora:
Profa. Dra. Fernanda Pataro Marsola Razera. Endereço do CEP: Universidade do
Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo
Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 -
Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de
atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSOR(A)

Título da Pesquisa: As Competências Socioemocionais no ensino superior: contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral

Nome do (a) Pesquisador (a): Célia dos Santos Silva

Nome do (a) Orientador (a): Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias

1. Natureza da pesquisa: o(a) sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer, analisar e compreender as iniciativas oferecidas pela IES voltadas para a construção das CSEs para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno.

2- Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores e alunos, pertencentes a uma Instituição de Ensino Superior (IES) do interior do estado de São Paulo.

3 - Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo o sr.(a) permitirá que os pesquisadores Dra. Carmen Lúcia Dias e Doutoranda Célia dos Santos Silva colem dados por meio de questionário semiestruturado para que se possa verificar a concepção dos professores sobre a importância em se trabalhar as CSEs no ensino superior para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno; discutir com representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), os resultados dos questionários dos alunos para que se possa elaborar um projeto para integrar na formação dos alunos, as Competências Socioemocionais. A(O) sra(sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a(o) sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone da(o) pesquisador(a) do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.

4 - Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas e não oferece riscos de saúde dos professores participantes, porém pode trazer desconforto, dúvida, cansaço, medo, vergonha e estresse. Isso pode ocorrer, pois a pesquisadora e a orientadora terão acesso as respostas dos questionários. O acesso às respostas se faz necessário para que possamos analisá-las para obter o resultado. É importante ressaltar que não usaremos nenhuma informação que possa identificar quem são os participantes. Logo, todas as informações coletadas terão utilidade somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos professores participantes. Após cinco anos da publicação da tese, todo o material coletado, por meio das respostas dos questionários, será descartado. Se mesmo assim, algum participante não se sentir à vontade em participar da pesquisa, pontuamos que têm o direito de se recusar a executá-las a qualquer momento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. Assistência em virtude de danos: no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da(o) sra (sr.).

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora, sua orientadora e sua coorientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: o conhecimento aqui construído poderá trazer contribuições significativas para os participantes envolvidos, onde o pesquisador (a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, através de explanação dos resultados em reunião pré-agendada em momento oportuno com os professores do curso de Pedagogia na instituição onde a pesquisa será realizada, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: a(o) sra(sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

9. Indenização: caso a sra(sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua

participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a(o) sra(sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº. 466/2012 ou da Resolução CNS nº. 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos Artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Orientando: Célia dos Santos Silva

Telefone do orientando: (18) 99702-1634

Endereço do orientando: Rua Padre João Goetz, 163 – Apto 1202 – “Torre 1”
- CEP: 19.061-460 Presidente Prudente-SP.

E-mail do orientando: celiasilvae@hotmail.com

Orientadora: Dra. Carmen Lúcia Dias

Telefone da orientadora: (18) 3229-2110

Endereço da orientadora: Rua Guanás, 70, apto 151, bairro Montolar, CEP:
17.502-560, Marília-SP

E-mail da orientadora: kkaludias@gmail.com

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE:
Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira/ Vice-Coordenadora:
Profa. Dra. Fernanda Pataro Marsola Razera. Endereço do CEP: Universidade do
Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo
Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 -
Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de
atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa
em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam
realizadas de forma ética.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO (PROFESSOR(A))

Parte 1 – IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO(A) PROFESSOR(A)

1 . Gênero:

- () Feminino
- () Masculino
- () Outro (especifique)_____.
- () Prefere não dizer

2. Idade:_____anos.

1. Curso que ministra aula:_____

2. Você participa(ou) da construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do seu curso?

5. Há quanto tempo você é professor(a)?

- a. () Menos de 5 anos
- b. () Entre 5 e 10 anos
- c. () Mais que 10 anos

6. Formação acadêmica (pós-graduação):

- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Pós doutorado
- () Não se aplica

Parte 2 – QUESTÕES PARA PROFESSORES

1. Você sabe o que são Competências Socioemocionais (CSEs)?
 - 1.1 Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA e passe para a questão 10. Se você assinalou a alternativa SIM, descreva:
2. O que sabe sobre as CSEs?
3. Em sua formação na graduação, o tema Competências Socioemocionais (CSEs):
 - a. ☐ Não foi discutido
 - b. ☐ Foi pouco discutido
 - c. ☐ Foi amplamente discutido
4. As Competências Socioemocionais são importantes na formação do aluno?
 - 4.1 Por quê?
5. As Competências Socioemocionais devem ser trabalhadas na formação do aluno?
 - 5.1 Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, descreva “Como as CSEs devem ser trabalhadas na formação do aluno”.
6. Você considera importante o desenvolvimento de suas próprias Competências Socioemocionais para o trabalho das CSEs do aluno?
 - 6.1 Por quê?
7. Tem conhecimento da inserção das CSEs no PPC do seu curso?
 - 7.1 Se você assinalou a alternativa NÃO, escreva abaixo: NADA CONSTA. Se você assinalou a alternativa SIM, descreva "De que forma as CSEs estão inseridas".
8. O que você entende por formar o aluno com vistas a autonomia intelectual e moral?

9. Você acha que o trabalho com as CSEs poderão favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno?

9.1 Por quê?

10. Pensando na futura atuação profissional de seus alunos, você acredita que estão preparados para enfrentar os constantes desafios do atual cenário mundial?

10.1 Por quê?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO (ALUNO(A))

Parte 1 – Identificação do perfil do(a) aluno(a)

a - Área:

- ☐ Agrárias/ Biológicas
- ☐ Arquitetura/ Engenharias
- ☐ Informática/ Exatas

2 . Gênero:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro (especifique)_____
- ☐ Prefere não dizer

c . Idade:_____anos.

d . Termo:_____

Parte 2: Escala de Competências Socioemocionais para universitários

ESCALA DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UNIVERSITÁRIOS

SOUZA, Rodrigo Rodrigues de. Construção, evidências de validade e normatização de uma Escala de Competências Socioemocionais para estudantes universitários. 2022. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília. Brasília, 2022.

INSTRUÇÕES. A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que

melhor expresse sua opinião em relação a você mesmo e anote no espaço ao lado de cada afirmação.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em partes	Nem concordo nem discordo	Concordo em partes	Concordo totalmente

01. () As dificuldades que enfrento na faculdade me desmotivam a continuar os estudos.

02. () As disciplinas mais difíceis me fazem querer desistir do meu curso.

03. () Conheço minhas potencialidades relacionadas a minha carreira acadêmica.

04. () Consigo identificar meus pontos fortes com relação a minha vida acadêmica.

05. () Consigo perceber se meus colegas de faculdade estão enfrentando dificuldades emocionais.

06. () Costumo perder o controle emocional quando estou sob pressão na faculdade.

07. () Costumo sentir raiva dos meus colegas quando tenho que trabalhar em grupo.

08. () Estou motivado em continuar meus estudos.

09. () Já me descontrolei emocionalmente por causa das pressões na faculdade.

10.) Me conheço a ponto de saber o que gosto e não gosto em meu curso.

11. () Me conheço a ponto de ter certeza do que quero no meu futuro profissional.

12. () Me importo com os sentimentos dos meus colegas de faculdade.

13. () Me sinto muito motivado por estar estudando.

14. () Não consigo me manter calmo em situações difíceis que enfrento na faculdade.

15. () Penso em desistir de estudar.

16. () Procuro fazer as coisas certas na faculdade, para não ter problemas no futuro.
17. () Procuro não fazer algo errado no meu ambiente acadêmico.
18. () Quando estou desenvolvendo um trabalho em grupo, sou participativo.
19. () Se um colega de sala relata dificuldades pessoais me sensibilizo com sua situação.
20. () Sei que meus valores pessoais são compatíveis com a carreira profissional que estou cursando.
21. () Sinto (que sou?) capaz de me formar no curso que estou fazendo.
22. () Sinto vontade de chorar devido os compromissos da faculdade.
23. () Sou atento com meus colegas com relação aos seus sentimentos.
24. () Sou responsável com meus compromissos de faculdade.
25. () Sou uma pessoa preocupada com a ética profissional do meu curso.
26. () Sou uma pessoa que gosta de participar de atividades acadêmicas com meus colegas de curso.
27. () Tenho certeza que vou conseguir terminar meu curso.
28. () Tenho facilidade em fazer amizades no ambiente acadêmico.
29. () Tenho facilidade para trabalhar em grupo.
30. () Tenho sensibilidade para identificar o que meus colegas de faculdade estão sentindo.
31. () Tenho um bom relacionamento com os professores da instituição.

Dimensões

Fator 1 – Perseverança	$1^* + 2^* + 8 + 13 + 15^* + 21 + 27 \div 7 =$
Fator 2 - Autoconsciência emocional	$3 + 4 + 10 + 11 \div 4 =$
Fator 3 - Habilidades de relacionamento	$18 + 26 + 28 + 29 + 31 \div 5 =$
Fator 4 - Consciência social	$5 + 12 + 19 + 23 + 30 \div 5 =$
Fator 5 - Autogerenciamento das emoções	$6^* + 7^* + 9^* + 14^* + 22^* \div 5 =$

Fator 6 - Tomada de decisão responsável	$16 + 17 + 20 + 24 + 25 \div 5 =$
---	-----------------------------------

Obs: inverter os itens com * antes da soma e divisão.

APÊNDICE E - QUESTÕES DISPARADORAS (PROFESSOR(A) NDE) - GRUPO FOCAL

- 1 - O papel da universidade na formação do aluno.
- 2 - O papel do professor frente ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas (intelectual) e não cognitivas (afetivo/emocional) do aluno.
- 3 - Como a universidade deve contribuir para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos.
- 4 - Contribuição do professor para o desenvolvimento das Competências Socioemocionais dos alunos.