

Educar para o Desenvolvimento Socioemocional em Cursos Técnicos: a Percepção de Educadores do Senai

Enéias Nunes da Silva¹

Alexsandro do Nascimento Santos²

Marcos Roberto Diniz³

Tarsila Roquete Fernandes de Oliveira Santiago⁴

Resumo

O artigo sintetiza resultados de pesquisa que analisou percepções de educadores que atuam no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI sobre o trabalho com aprendizagem socioemocional em cursos técnicos. Metodologicamente, a pesquisa utilizou adaptação de um instrumento criado pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL e um questionário desenvolvido pelos pesquisadores. Os resultados apontam que os educadores possuem compreensão difusa sobre o que seriam competências socioemocionais, apesar de reconhecerem a relevância do trabalho educativo com foco nesta dimensão do desenvolvimento. Também apontam que os educadores buscam desenvolver atividades com ênfase na aprendizagem socioemocional, mas sentem necessidade de formação específica para esta tarefa. Por fim, são apontados os riscos de reducionismo na compreensão do desenvolvimento socioemocional sob uma perspectiva gerencial e a necessidade de aprofundar a pesquisa didática nesta área.

-
- 1 Coordenador Técnico do SENAI-SP e Mestre em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8546389998834488>
 - 2 Professor do PPG em Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Unicid. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0571059427575298>.
 - 3 Professor no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4069810003609541>.
 - 4 Diretora da Escola Técnica Estadual Itaquera II e mestrandia em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo – Unicid. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1425291619117759>.

Palavras-chave: Desenvolvimento Socioemocional; Educação Profissional e Técnica; SENAI.

1. Introdução

O Capítulo III do Título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) é exclusivamente dedicado a estabelecer os parâmetros fundamentais para a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com as alterações normativas que foram produzidas pela Lei Complementar nº 11.741/2008, o texto da LDB preceitua que a EPT “integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Define, ainda, que a EPT deve ser ofertada “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2008).

Adicionalmente, o texto legal estabelece três formatos de cursos que podem ser oferecidos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica: a) cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (FIC); b) cursos de educação profissional técnica de nível médio e; c) cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, oferecidos, portanto, em nível superior.

Importa reconhecer a relevância de a legislação brasileira estabelecer um lugar específico, no sistema educacional, para os esforços de formação técnica e profissional dos educandos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e preceitua que a conjugação de esforços da família, do Estado e da sociedade deve promover oportunidades educacionais “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**”. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A versão mais atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, consolidada na Resolução CNE/CP nº 1/2021, de 5 de janeiro de 2021, define a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da seguinte maneira:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021)

Além desta definição, a Resolução CNE/CP nº 1/2021 elenca um conjunto de dezenove princípios orientadores da EPT. Tal enunciação de princípios estabelece uma espécie de contorno institucional, delimitando o sentido, o significado e as bases epistemológicas que devem ser observadas por qualquer iniciativa deste tipo. Do conjunto de dezenove princípios, destaca-se, o quinto princípio, que preconiza o que segue:

V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social. (BRASIL, 2021)

Adicionalmente, o artigo 20 da mesma norma, ao enumerar dez elementos que devem ser considerados na estruturação dos cursos da EPT de Nível Médio, define que:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral. (BRASIL, 2021)

Nestes termos, as DCNs dialogam com a necessidade de investimentos de pesquisa sobre os processos pedagógicos e as práticas de ensino nos cursos de formação inicial, qualificação e certificação técnica e tecnológica próprios desta modalidade. É com atenção a tal necessidade que esta pesquisa se organizou, com a finalidade de analisar e compreender a percepção de educadores que desenvolvem docência em cursos de formação profissional do SENAI a respeito dos processos de ensino e aprendizagem vocacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes dos cursos técnicos.

Ao perseguir este objetivo, a pesquisa se comprometeu a responder três questões: a) quais são as percepções dos profissionais a respeito dos conceitos de educação socioemocional, aprendizagem socioemocional e práticas de ensino dedicadas à aprendizagem socioemocional na EPT?; b) como esses profissionais percebem sua atuação neste campo; ou seja: como percebem, em seus esforços de

ensino, a frequência e a qualidade de práticas pedagógicas dedicadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes; e c) quais percepções os profissionais possuem sobre suas necessidades formativas para o trabalho pedagógico intencional com o desenvolvimento socioemocional dos estudantes da EPT?

Além desta introdução, o artigo está organizado em outras duas seções: uma de desenvolvimento e outra de considerações finais. A seção de desenvolvimento está organizada em três partes: a) revisão de literatura em estudos correlatos; b) marco teórico sobre o desenvolvimento socioemocional e percurso metodológico e; c) resultados e discussão.

2. Desenvolvimento

Revisão de literatura em estudos correlatos

A busca por estudos correlatos à pesquisa pretendida foi realizada junto ao repositório Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), buscando identificar a ocorrência de teses e dissertações, defendidas nos programas de pós-graduação no período de 2012 a 2022. Utilizando como referência de busca as expressões “habilidades socioemocionais”, “competências socioemocionais” e “soft skills”, foram localizadas 144 dissertações e 51 teses nas quais as expressões referenciadas apareciam no título, no resumo ou nas palavras-chave.

Tendo em vista a quantidade de trabalhos identificados, realizamos um segundo recorte a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses que abordavam o tema das competências socioemocionais na educação básica e/ou nas unidades do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Finalmente, do total identificado neste segundo recorte, selecionamos pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação na área da educação. Após a leitura dos trabalhos selecionados, identificamos 10 ocorrências que dialogavam com esta pesquisa:

Tabela 1 – Teses e Dissertações que apresentam estudos correlatos

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
GONÇALVES, Gecivone Passos	Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos	UECE	2019
RICARTE, Mirela Dantas	Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais	UFPE	2019
LEAL, Mara de Souza	Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car	USP	2019
ARAÚJO, Aline Gomes Medeiros de	Ensino médio integrado à um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada	UFJF	2015
MONTEIRO, Neusa Setúbal	O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará	UFJF	2019
COSTA, Claiton Oliveira da	As competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI-RS no contexto da indústria 4.0	Universidade Lassalle	2021
SILVA, Marcio Magalhães da	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora	Unesp (Araraquara)	2018
MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto	Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia? Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente	UERJ	2022
ZANDONÁ, Ana Aparecida	A conformação de uma nova sociabilidade: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento	UFSC	2022
PASCOA, Emanuela Galvão	As competências socioemocionais na educação básica: a Revista Nova Escola em pauta	Unissinos	2021

Fonte: elaboração própria

Gonçalves (2019), em seu trabalho intitulado “Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos”, comenta:

A implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas traz, recorrentemente, temas como competências socioemocionais, habilidades do século XXI e currículo socioemocional. O conceito de competências socioemocionais vem sendo reconhecido como um importante componente do processo de ensino-aprendizagem e vem sendo investigado enquanto uma possibilidade de resposta às demandas educativas da sociedade atual, que visa ampliar o rol de competências e habilidades do indivíduo para enfrentar um mundo cada vez mais competitivo e excludente. (GONÇALVES, 2019, p. 13)

A escola, que no momento de realização da pesquisa contava apenas com a oferta do ensino médio, aderiu ao projeto de reorganização curricular da Secretaria de Estado da Educação em 2012, que trazia como diretriz principal o desenvolvimento intencional das competências socioemocionais dos alunos. Os sujeitos da pesquisa foram dois coordenadores e dois professores envolvidos na implementação do projeto e, de acordo com os entrevistados, durante a implementação da política houve resistência por parte do corpo docente da escola, mas os resultados alcançados pelas estratégias adotadas foram positivos e ocorreram em consonância com as suas diretrizes.

Ricarte (2019) desenvolveu investigação, na forma de estudo de caso, em que realizou a implementação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, com base na teoria da Inteligência Emocional (IE), em uma escola que atendia aos anos finais do ensino fundamental e avaliou seus resultados. Em suas conclusões, a autora sinalizou que o programa teve bons resultados na ampliação do repertório socioemocional dos estudantes, mas reforçou a importância do papel do professor no processo, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências do ensino voltado ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

No que diz respeito a ampliação do repertório emocional dos alunos, Redón Uribe (2015) identificou que os estilos de ensino têm relação direta com o desenvolvimento da habilidade socioemocional dos alunos, na medida em que “permitem ou não ambientes favoráveis ao diálogo, gestão de conflitos e o fortalecimento dessas habilidades, que por sua vez, favorecem a construção de laços sociais, gratidão e empatia.” (RICARTE, 2019, p. 73).

Leal (2019), no trabalho “Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car”, cujo objetivo foi delinear e implementar um programa focado no desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira em alunos da educação básica, notadamente do 1º ano do ensino médio, afirma ter alcançado resultados satisfatórios naquilo que diz respeito à ampliação da capacidade de autogestão emocional dos estudantes. Ao mesmo tempo, abordou a importância dos professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais e chamou a atenção para o fato de haver pouco investimento nesta área:

Sabe-se que professores, com competências socioemocionais bem desenvolvidas, possuem influência no clima de sala de aula e colaboram para o desenvolvimento dessas competências e de competências acadêmicas em seus alunos (Jennings & Greenberg, 2009). No entanto, segundo Elias (2013),

pouca atenção tem sido dada à formação desses profissionais para desenvolverem às competências socioemocionais dos alunos (LEAL, 2019, p. 179).

Araújo (2015), cuja dissertação investiga a percepção dos atores envolvidos em um projeto-piloto focado no desenvolvimento de competências socioemocionais e implementado em uma escola de Ensino Médio localizada no Rio de Janeiro, identificou que a implementação do Programa alcançou resultados insuficientes, com lacunas no processo de realização da experiência e dificuldades em garantir que ela pudesse ser ampliada para toda a rede de ensino:

Os resultados da pesquisa apontam que, para a expansão do Projeto para outras escolas da rede, há a necessidade de formação de novos gestores e o aprimoramento da formação de professores, haja vista a dificuldade apontada pelos mesmos na fase inicial de implementação do Projeto. Os resultados também revelaram, entre outras questões, a necessidade de uma aproximação efetiva da escola com as famílias, tendo em vista a importância dessa integração para o Projeto e considerando a inexistência de ações nesse sentido. (ARAÚJO, 2015, p. 8)

Monteiro (2019) aborda as dificuldades encontradas na implantação da escola em tempo integral, em especial no desenvolvimento das competências socioemocionais. A pesquisa revelou que apesar dos professores demonstrarem satisfação em ministrar componente curricular referente às competências socioemocionais, há uma carga emocional muito acentuada durante estas oficinas. Foi proposto, além de programa de formação continuada para os professores também a ocorrência bimestral de rodas de conversas entre os professores e um profissional da área de psicologia educacional, onde poderão expor suas dúvidas sobre diferentes situações encontradas e serem orientados sobre possíveis posturas a serem adotadas.

Os trabalhos citados abordam a implementação de programas para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos de diversos níveis de ensino, entretanto nenhum é voltado ao ensino profissionalizante.

Costa (2021), em sua dissertação, propõe formas de potencializar o desenvolvimento das competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI-RS no contexto da indústria 4.0 por meio da capacitação metodológica das equipes pedagógicas. O trabalho propõe a oferta de itinerários formativos para as capacitações metodológicas, cuja necessidade foi diagnosticada por meio de trabalho desenvolvido com os Gerentes de Operações do SENAI-RS.

Entretanto, os trabalhos selecionados também revelam a necessidade de considerarmos criticamente as propostas focadas no desenvolvimento das competências socioemocionais a partir do currículo e das políticas públicas de educação.

Em sua tese de doutorado, Silva (2018) argumenta, a partir do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, que o advento da discussão sobre competências socioemocionais responde a interesses da classe burguesa, em seu processo de sustentação da hegemonia cultural, política e econômica, atualizando projetos anteriores que se manifestaram desde o escolanovismo. Segundo o autor,

A formação de competências socioemocionais é uma demanda aparentemente nova. No entanto, consiste tão somente na reconfiguração de uma demanda que surge com o movimento escolanovista e vai se atualizando, adquirindo novas formas de expressão, ao se apropriar de novos conceitos produzidos pela ciência hegemônica. (...) Trata-se apenas de um novo artifício para relegar ao último plano a formação intelectual dos indivíduos, priorizando a educação dos sentimentos, como se esse processo fosse independente da aquisição de conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. (SILVA, 2018, p. 154)

O autor ainda afirma que “o fato de o Instituto Ayrton Senna ser o principal defensor da formação de competências socioemocionais nas escolas públicas só atesta que é o interesse dos/as empresários/as e não da classe trabalhadora que sustenta essas propostas.” (SILVA, 2018, p. 154). E que, portanto,

...o objetivo da formação de competências socioemocionais (...) não é garantir a formação integral dos indivíduos, mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando a sua subjetividade. A burguesia e seus/suas representantes não estão efetivamente comprometidos/as com a qualidade da educação escolar oferecida à população mais pobre do Brasil. (...) Por analogia com o conceito de universidade operacional (CHAUI, 2003), a atuação do IAS busca converter as escolas em escolas operacionais. (SILVA, 2018, p. 154-5)

A tese de doutorado de Magalhães (2022) segue caminho semelhante ao analisar “os fundamentos econômicos, políticos, ideológicos e epistemológicos que orientam as propostas de formação de competências socioemocionais” e discutir “as implicações da incorporação e operacionalização deste conceito nas políticas educacionais.” (MAGALHÃES, 2022, p. 7). O autor afirma, nas considerações finais que:

...a Pedagogia das Competências Socioemocionais insere-se no bojo do movimento de desqualificação da educação pública, perpetrado e orquestrado por organizações que atestam e medem seu atraso histórico e social por meio de parâmetros e indicadores construídos privadamente com auxílio de tecnocratas e intelectuais responsáveis por recolher as “evidências” do que constituiriam os referenciais de educação de qualidade. (MAGALHÃES, 2022, p. 491)

Sobre a mobilização deste conceito no campo das políticas educacionais, o autor afirma que:

...a adesão do Brasil à pauta das competências socioemocionais não pode ser explicada como simples imposição das organizações internacionais e de suas correias de transmissão. A anuência e implementação de políticas educacionais orientadas para a incorporação das competências socioemocionais nas políticas curriculares e de avaliação conta com envolvimento, consenso e consentimento explícito das classes e frações de classes que vem disputando, conquistando e ampliando seus espaços de influência política na sociedade civil e no Estado. A direção apontada e os rumos efetivamente tomados pela política educacional dos últimos anos não escaparam à influência exercida por essas frações de classe no bloco do poder e se fizeram presentes também, de modo particular, na conformação das políticas curriculares, sendo determinantes para os contornos adquiridos na reforma do ensino médio e na implementação da BNCC. (MAGALHÃES, 2022, p. 492)

Na dissertação de mestrado de Zandoná (2022), a autora analisa a atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento como instituição indutora do fortalecimento da agenda das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras. Para a autora, as competências socioemocionais teriam sido popularizadas no Brasil a partir de 2014, “apresentadas por institutos empresariais e organizações multilaterais como forma de produzir bem-estar, cidadania, prevenir o bullying, reduzir a violência e proporcionar sucesso profissional”. Elas teriam sido incluídas no currículo da Educação Básica “por meio das competências gerais, estipuladas na Base Nacional Comum Curricular (ZANDONÁ, 2022, p. 7). Assumindo o referencial do materialismo histórico dialético, a autora conclui que:

...as competências socioemocionais (CSE) estão relacionadas com a formação de um trabalhador dócil e resignado perante o aumento do empobrecimento da população, o trabalho precário e o desemprego, tornando-o contraditoriamente, mais propenso a internalizar as ideologias burguesas. A pesquisa

sobre as CSE nas concepções do BID revelou que tais competências renovam o ideário de uma educação compensatória e estão alinhadas a uma atualização do papel técnico e moral da escola, à subsunção real do trabalhador em um momento de aumento do desemprego e dos ciclos de crise do capital. Assim, constituem parte importante de um projeto de formação do capital para a sociabilidade da juventude da classe trabalhadora, que se desenvolve nos países do centro do imperialismo e se estende para os contextos de capitalismo dependente, principalmente na última década, com o intuito de conter a classe trabalhadora e perpetuar a dominação. (ZANDONÁ, 2022, p. 7)

Finalmente, a dissertação de Páscoa (2021) se dedicou a analisar como os discursos veiculados pela Revista Nova Escola expressavam a discussão em torno das competências socioemocionais. A autora conclui que, nas reportagens que analisou, parte delas mobilizam a ideia de que competências socioemocionais são utilizadas “para dialogar com a ideia de formação integral do sujeito e noutras para a educação do sujeito com foco na formação para o mercado neoliberal”. Tal percepção é produzida utilizando diferentes e, às vezes, divergentes, perspectivas teóricas nas diferentes reportagens. A autora afirma que:

As competências socioemocionais na educação básica, a partir das reportagens, apresentam-se como questões empresariais, de potencialização do empresariamento de si, aparentemente mais importantes do que o “didatizar” as tendências pedagógicas em pauta, sendo essa tendência distinta em cada reportagem. Isso se destaca em manchetes que mostram o apelo mercadológico para venda do produto assim como faz o mercado neoliberal com a educação, na pretensão de transformar a formação integral em capitalismo cognitivo. Desta forma, a Revista passa a assumir a tendência do mercado, não propondo uma crítica com relação às questões estabelecidas. [...] Por tudo que expus, ficou claro que as competências socioemocionais servem, na educação na contemporaneidade, nestes tempos de política neoconservadora que se insere na educação e as políticas voltadas para interesses empresariais. (PÁSCOA, 2021, p. 112)

Essas quatro investigações expressam um conjunto de alertas que o campo epistemológico da educação tem apresentado à forma e aos princípios em torno dos quais o desenvolvimento emocional ou afetivo pode ser enquadrado. O alerta não só diz respeito a uma espécie de aprisionamento do desenvolvimento emocional e afetivo à lógica econômica; mas, também, a uma ideia perigosa de divisão entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo. Embora consideremos importantes esses alertas, nossa perspectiva está pautada por uma

visão: a) de desenvolvimento integral do sujeito que considera as competências socioemocionais parte de um processo sistêmico e complexo de desenvolvimento humano e b) de educação escolar como elemento estruturante de um processo de integração social crítico e reflexivo dos sujeitos e que, portanto, precisa responder às necessidades formativas de diferentes tipos para possibilitar que cada indivíduo possa encontrar-se como sujeito histórico de sua sociedade e colaborar com ela, de forma crítica e propositiva.

Marco teórico sobre desenvolvimento socioemocional e percurso metodológico da Investigação

Antes de apresentar os detalhes do percurso metodológico desta investigação, faz-se necessário posicionar, do ponto de vista teórico e conceitual, o que se considera “competência socioemocional” ou “desenvolvimento socioemocional” a partir dos referenciais epistemológicos assumidos. Se a definição do conceito de ‘competência’ ainda é um desafio para o campo educacional, a noção de ‘competência socioemocional’ é ainda mais conflituosa. Ela adiciona o conceito “socioemocional” que também é questionado e tem sido reivindicado por diferentes teorias na área da educação e psicologia.

Conforme Marin e Alvarenga (2022), o conceito ‘socioemocional’ segue em disputa apesar de haver um acúmulo de pesquisas em torno da temática:

O construto socioemocional vem sendo investigado desde meados do século XX no cenário internacional em distintas áreas (Cardoso & Castro, 2020), a exemplo da economia, sociologia, educação e psicologia (Heckman et al., 2006). No Brasil, ele ainda é pouco contemplado (Santos & Primi, 2014), mas tem ganhado maior destaque (Santos et al., 2018), embora se constate a ausência de consenso em relação à terminologia de referência. Evidencia-se uma pluralidade em relação a forma como o construto tem sido definido e avaliado nos estudos (Schoon, 2021), a saber: inteligência emocional (Frederickson et al., 2012; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997), aprendizagem socioemocional (Durlak et al., 2011; Santos & Primi, 2014), competência social (Naranjo-Meléndez, 2006; Rendón Arango, 2007), competência emocional (Goleman, 1995, Pérez-Escoda et al., 2018), habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2018), habilidades socioemocionais (Abed, 2016) e habilidades não-cognitivas (Abed, 2016; Bauchamp & Anderson, 2010; Santos & Primi, 2014). (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 21)

As autoras argumentam que a ideia de competência/aprendizagem ou educação socioemocional guarda relação com o conceito de inteligência emocional, definido por Salovey e Mayer (1990). Naquele referencial, a inteligência emocional seria “uma habilidade cognitiva associada à inteligência geral” e reuniria quatro habilidades diferentes:

percepção da emoção (capacidade de perceber as emoções em si mesmo e nos outros); **facilitação emocional** (capacidade de utilizar as emoções para ajudar a sinalizar mudanças ambientais e de humor importantes, ajudando indivíduos a verem uma situação de várias maneiras diferentes, auxiliando diversos tipos de raciocínio), **compreensão de emoções** (conhecimento de emoções e do vocabulário emocional e como elas se combinam para criar outras emoções) e **gerenciamento de emoções** (capacidade de gerenciar suas próprias emoções e das pessoas em seu redor). (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 22, grifo nosso)

Numa evolução dessa primeira abordagem teórica, ainda segundo Marin e Alvarenga (2022), Mayer, Salovey e outros pesquisadores assumiram uma segunda definição de inteligência emocional como “a capacidade de compreender e refletir sobre as emoções e de usá-las para melhorar o pensamento”. A partir dessa fundamentação, Marin e Alvarenga (2022) argumentam que é possível pensar o que seriam habilidades socioemocionais e competências socioemocionais:

A associação do termo socioemocional às habilidades se delimita àquelas que se alinham às relações interpessoais e afetivas, possibilitando a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira criativa e construtiva. Elas podem ser aprendidas, influenciando resultados positivos em diferentes fases do desenvolvimento, como, por exemplo, contribuindo para a promoção do sucesso escolar. Já a competência socioemocional pode ser entendida como resultado da soma entre desempenho socioemocional e as habilidades intrínsecas a ele para agir de forma funcional e adaptada a determinada cultura e contexto. (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 22-3)

A definição proposta está alinhada à ideia de que competência é, sobretudo, a mobilização de diferentes tipos de conhecimento e repertórios de ação, num dado contexto, para lidar com os desafios, problemas e necessidades que se estabelecem na vida cotidiana. A competência socioemocional implica na mobilização de um repertório que inclui habilidades socioemocionais. Ao postular a

existência de certas habilidades socioemocionais e de uma competência socioemocional, essa abordagem teórica possibilita questionar se é possível pensar uma educação socioemocional. As autoras respondem afirmativamente a essa provocação, argumentando que:

desde que a criança nasce ela estabelece relacionamentos com adultos e pares e começa a explorar e experimentar o meio ambiente (Halle & Darling-Churchill, 2016), aprendendo a regular e expressar emoções e a conhecer as próprias emoções e emoções dos outros (Denhan et al., 2012). A forma como irão ocorrer essas experiências iniciais influencia como as crianças compreendem seu mundo e a si mesmas, repercutindo ao longo da sua infância, adolescência e adultez. Entretanto, é possível que habilidades e competências socioemocionais sejam estimuladas e aprendidas em contextos para além da família, como a escola, que contribui para promoção e qualificação do desenvolvimento. (MARIN; ALVARENGA, 2022, p. 20)

Em 1994, um conjunto de pesquisadores internacionais, reunidos em uma conferência de saúde e educação no Instituto Fetzer (Michigan, EUA), cunhou o termo “Social and Emotional Learning” ou “Aprendizagem Socioemocional”, em tradução livre (TACLA et al., 2014). Na Inglaterra, movimento semelhante, com liderança do poder público, estabeleceu um campo misto de pesquisa e política educacional denominado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL), com estratégias de política pública lideradas pelo Department for Education and Skills (DES) e pelo National Institute for Health and Care Excellence (NIHCE), estruturas respectivamente equivalentes ao Ministério da Educação e ao Ministério da Saúde, no Brasil. De acordo com Coelho et al. (2016), ambas as iniciativas propõem definições de competência socioemocional, habilidades socioemocionais e convergem em termos de objetivos, mas o foco da SEAL é no desenho de currículos orientadores para as unidades educacionais enquanto a SEL avança na proposição de esquemas de ação e padrões para atividades de ensino-aprendizagem.

Neste esquadro, diferentes países têm criado programas a partir de uma visão sobre a responsabilidade da escola no desenvolvimento das habilidades e da competência socioemocional dos educandos. Conforme Abed (2022, p. 63), “a escola é um local privilegiado para a elaboração e a concretização de programas planejados e organizados de ensino (...) e, em relação à promoção intencional do desenvolvimento socioemocional, essa ideia também faz todo sentido”. O autor recupera resultados de meta-análise sobre programas deste tipo conduzida em 2011 e que indicou

duas variáveis especialmente relevantes para o sucesso das intervenções nos programas pesquisados: a) a ocorrência de problemas durante a implementação (tempo, espaço, recursos, formação dos educadores etc.) e b) a utilização (ou não) da estrutura SAFE (Sequencial, Ativo, Focado, Explícito). Os programas com melhores resultados foram aqueles que, além de um processo de implantação bem cuidado e com boa gestão, adotaram a abordagem SAFE na preparação e execução: conteúdos sequenciados em um currículo com objetivos claros e metas de aprendizagem/desenvolvimento explícitos, utilizando metodologias ativas e dedicando tempo suficiente para cada competência que estava sendo focada em cada sequência didática que havia sido planejada. (ABED, 2022, p. 64)

Iniciativas e programas dedicados ao trabalho escolar com foco no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais como a proposta CASEL sustentam a ideia de que esse processo de desenvolvimento pode acontecer tanto por meio de instrução direta quanto pela construção de uma cultura escolar favorável, com processos de funcionamento e clima institucional voltados para a experimentação de interações saudáveis e positivas. O modelo CASEL propõe a educação e a aprendizagem socioemocional a partir de cinco competências: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsável.

Tabela 2 – Competências segundo o modelo CASEL

COMPETÊNCIA	DEFINIÇÃO
Autoconhecimento	Capacidade de compreender as próprias emoções, pensamentos e valores; refletir sobre como estes se expressam em comportamentos; reconhecer pontos fortes e aspectos frágeis em si mesmo.
Autorregulação	Capacidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira eficiente para atingir objetivos em diferentes situações.
Consciência Social	Capacidade de compreender as normas sociais em diferentes ambientes; compreender e respeitar perspectivas diferentes das suas; reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade.
Habilidades de Relacionamento	Capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio mútuo; transitar em ambientes com diversos indivíduos e grupos; trabalhar de maneira cooperativa e colaborativa.
Tomada de decisões responsável	Capacidade de fazer escolhas conscientes e construtivas; levar em consideração padrões éticos e questões de segurança nas decisões; avaliar os benefícios e consequências das ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo.

Fonte: elaboração própria, com base em ABED, 2022.

socioemocionais dos estudantes. Ancorados neste marco conceitual, o percurso metodológico proposto na investigação considerou a adaptação do instrumento desenvolvido por CASEL e que estruturou o conjunto de práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes em 13 domínios: 1) Disciplina centrada no aluno; 2) Linguagem do professor; 3) Responsabilidade e Escolha; 4) Afeto e Suporte; 5) Mediação de intencionalidade e reciprocidade; 6) Mediação transcendente; 7) Mediação de significado; 8) Aprendizado cooperativo; 9) Discussões em sala de aula; 10) Autorreflexão e autoavaliação; 11) Instrução equilibrada; 12) Desenvolvimento de competência por meio de *feedback*; 13) Alinhamento de expectativas. Em cada um desses 13 domínios, o instrumento descreve práticas que seriam desejáveis. Para cada uma das práticas, os respondentes são convidados à autoavaliação de sua prática, escolhendo um padrão de realização, à semelhança de uma escala Likert:

- (1) **Não implemento esta prática:** não estou implementando essa prática.
- (2) **Tenho dificuldade em implementar esta prática:** às vezes tento implementar e, quando as faço, tenho dificuldade em implementá-las.
- (3) **Eu implemento esta prática razoavelmente bem:** eu tento implementar essas práticas e fazer um trabalho razoável. Eu acho que com mais prática e/ou algum apoio, eu poderia implementar bem essas práticas.
- (4) **Eu geralmente implemento bem essa prática:** eu implemento bem essas práticas regularmente. Essas práticas não são implementadas perfeitamente, mas meus alunos se beneficiam quando as implemento.
- (5) **Eu implemento muito bem esta prática:** considero essas práticas entre as minhas práticas regulares. Eu uso essas práticas o tempo todo, e elas são muito bem-sucedidas com meus alunos.

O instrumento passou por pré-teste, que permitiu ajustar a redação de alguns dos itens propostos e alcançar a versão final, utilizada na pesquisa.

O segundo instrumento mobilizado na investigação foi um questionário, com perguntas abertas, composto por um bloco de oito questões destinadas a traçar o perfil sociodemográfico dos participantes e oito questões que buscavam coletar suas percepções sobre diferentes aspectos do trabalho pedagógico com o desenvolvimento socioemocional.

Tabela 3 – Questões abertas: coleta das percepções sobre desenvolvimento socioemocional

QUESTÕES	OBJETIVO
1. Nos últimos anos, tem se falado muito em competências socioemocionais e habilidades socioemocionais. Para você, o que seriam as competências socioemocionais?	Analisar as percepções dos profissionais sobre o conceito de competência/habilidades socioemocionais e sobre a possibilidade de ensinar e/ou aprender competências socioemocionais na Escola.
2. Você acredita que é possível ensinar competências socioemocionais? Justifique a sua resposta.	
3. Você acredita que a escola é um lugar em que se pode ensinar, de maneira intencional, as competências socioemocionais? Justifique sua resposta.	
4. Na sua opinião, como as pessoas aprendem competências socioemocionais?	
5. Você considera que a Educação Profissional e Tecnológica deve se preocupar com o ensino de competências socioemocionais? Justifique sua resposta.	Analisar as percepções dos respondentes sobre a viabilidade do ensino de competências socioemocionais na educação profissional e no SENAI-SP.
6. Você acha que o SENAI-SP tem uma preocupação consistente com a educação socioemocional dos estudantes? Explique sua resposta.	
7. Você se considera preparado para o trabalho de educação socioemocional no ensino técnico e profissional? Explique sua resposta.	Analisar a percepção dos respondentes sobre suas capacidades e limitações para o trabalho com educação socioemocional e suas necessidades formativas.
8. Você gostaria de participar de cursos de formação para o trabalho pedagógico com a educação socioemocional? O que você acha que esses cursos deveriam abordar?	

Fonte: elaboração própria

Os dois instrumentos foram aplicados de modo conjunto, numa única seção, alcançando 11 respondentes. Não houve maiores intercorrências durante a aplicação e o pesquisador esteve presente o tempo todo para sanar eventuais dúvidas que os respondentes tivessem.

Resultados e Discussão

Na análise dos resultados, consolidamos a distribuição percentual dos respondentes obedecendo ao seguinte critério de agrupamento: em cada prática os respondentes que anotaram os níveis 1, 2 e 3 foram classificados como não-praticantes ou praticantes eventuais (Grupo A), enquanto os respondentes que anotaram os níveis 4 e 5 foram classificados como praticantes proficientes (Grupo B). No quadro a seguir, apresentamos o percentual médio de professores da escola técnica estadual, em cada grupo, considerando o conjunto de práticas de cada um dos 13 domínios.

O percentual médio de respondentes do **Grupo A** foi calculado a partir da seguinte fórmula:

$$\text{Grupo A [\%]} = \frac{\text{Soma do N}^\circ \text{ de professores respondentes em cada questão correspondente às colunas 1; 2; e 3}}{(\text{Total de professores}) \times (\text{N}^\circ \text{ de questões}) \times 100}$$

O percentual médio de respondentes do **Grupo B** foi calculado a partir da seguinte fórmula:

$$\text{Grupo B [\%]} = 100\% - (\% \text{ do Grupo A})$$

Os resultados agregados para o total de respondentes, estão sintetizados na tabela a seguir:

Tabela 4 – Distribuição entre praticantes e não praticantes, considerando os 13 domínios de prática

DOMÍNIO DE PRÁTICA	% DA AMOSTRA	
	GRUPO A (não praticantes ou eventuais)	GRUPO B (praticantes)
Disciplina centrada no aluno	32,95%	67,05%
Linguagem do Professor	12,12%	87,88%
Responsabilidade e Escolha	45,45%	54,55%
Afeto e Suporte	12,98%	87,02%
Mediação de Intencionalidade e Reciprocidade	34,09%	65,91%
Mediação de Transcendência	20,45%	79,55%
Mediação de Significado	25,00%	75,00%
Aprendizagem Cooperativo	23,37%	76,63%
Discussões em Sala de Aula	45,45%	54,55%
Autorreflexão e Autoavaliação	29,54%	70,46%
Instrução Equilibrada	32,73%	67,27%
Alinhamento das Expectativas	21,81%	78,19%
Desenvolvimento de competência por meio de feedback	25,00%	75,00%

Fonte: Elaboração própria

Os participantes da pesquisa declaram se perceber mais praticantes dos procedimentos relativos aos domínios “linguagem do professor” (87,88%), “afeto e suporte” (87,02%), “mediação de transcendência” (79,55%) “aprendizado

cooperativo” (76,63%) e “alinhamento das expectativas” (78,19%). De acordo com a definição do instrumento, esses domínios são assim descritos:

Tabela 5 – Descrição dos domínios mais praticados, na percepção dos respondentes

DOMÍNIO	DESCRIÇÃO
Linguagem do Professor	A linguagem do professor refere-se à forma como os professores falam com os alunos. Os professores devem estimular os alunos a se esforçarem, reafirmando o que o aluno fez e o que ele precisa fazer para melhorar. Além disso, a linguagem do professor deve incentivar os alunos a monitorar e regular seu próprio comportamento, não apenas dizer como eles devem se comportar
Afeto e Suporte	Afeto e suporte referem-se ao apoio acadêmico e social que os alunos recebem de seus professores e pares. O professor cria um ambiente em sala de aula onde os alunos sabem que ele se preocupa com eles. O professor demonstra que se preocupa com seus alunos respondendo às suas dúvidas (acadêmicas e não acadêmicas), acompanhando-os quando tem problemas ou preocupações, criando anedotas ou contando histórias do próprio professor e agindo de maneira que deixe os alunos confortáveis e seguros para fazer perguntas. Além disso, os professores precisam criar estruturas na classe onde os alunos se sintam incluídos e apreciados pelos colegas e outros professores.
Mediação de Transcendência	É entendida como a orientação do professor em manter uma interação que não se limite apenas a resolver os problemas imediatos da aula. A transcendência é trabalhada quando o docente cria, com o uso de perguntas, condições para que o aluno generalize o que foi aprendido para as situações do dia a dia e do trabalho e relacione a aprendizagem atual com suas aprendizagens anteriores e com possíveis situações futuras em outros contextos. A transcendência estimula a curiosidade, que leva a inquirir e descobrir relações, e o desejo de saber mais”.
Aprendizado Cooperativo	A aprendizagem cooperativa refere-se a uma tarefa instrucional específica na qual os professores fazem com que os alunos trabalhem juntos em direção a um objetivo coletivo. Os professores pedem aos alunos que façam mais do que trabalho em grupo; os estudantes estão trabalhando ativamente com seus pares em torno do conteúdo de uma forma significativa. Ao implementar aprendizagem cooperativa de forma eficaz, os professores incluem cinco elementos básicos: (1) interdependência, (2) responsabilidade individual, (3) promoção dos sucessos uns dos outros, (4) aplicação de habilidades interpessoais e sociais (5) processamento em grupo (o grupo discute o progresso para atingir um objetivo).
Alinhamento das Expectativas	O Alinhamento das expectativas refere-se à implementação de um trabalho significativo e desafiador pelo professor, e as expectativas acadêmicas concentram-se na crença dele de que todos os alunos podem e terão sucesso. Os alunos devem sentir que os conteúdos acadêmicos são importantes, que o professor quer que eles tenham sucesso, e que eles têm que se esforçar em um trabalho desafiador para ter sucesso. No entanto, este rigor acadêmico não deve fazer com que os professores sejam muito rígidos com seus alunos. Os professores devem garantir que os alunos se sintam pressionados para ter sucesso, bem como se sintam responsáveis por realizar ou não conseguir realizar seu trabalho acadêmico. Para ter sucesso com essa prática, os professores devem saber o que seus alunos são capazes de fazer as atividades acadêmicas e como eles responderão emocionalmente a um trabalho desafiador.

Coligindo os resultados relativos à aplicação do segundo instrumento, foi possível identificar que os docentes têm uma visão diversificada sobre o conceito de competências socioemocionais, que incluem habilidades sociais, controle emocional e relacionamento interpessoal. Neste espectro é possível trazer à luz a visão macro dos professores em relação ao conceito de competências socioemocionais, pois para

a maioria são competências que abrangem hábitos, valores, atitudes, controle emocional em situações desafiadoras, habilidades para trabalhar em equipe, liderança, relacionamento interpessoal adequado, cumprimento de prazos entre outras.

Tabela 6 – Respostas dos docentes sobre competências socioemocionais (pergunta aberta)

Nos últimos anos, tem-se falado muito em competências socioemocionais e habilidades socioemocionais. Para você, o que seriam as competências socioemocionais?	
Professor 1	Competências sociais, humanas e pessoais.
Professor 2	São competências que englobam hábitos, valores e atitudes, controle emocional diante de situações problemas, saber trabalhar em equipe, liderar e ser liderado, ter relacionamento interpessoal adequado, cumprir prazos, entre outras capacidades socioemocionais.
Professor 3	Competência que lhe dão uma melhor capacidade convívio com outras pessoas.
Professor 4	São habilidades interpessoais e intrapessoais que permitem a um indivíduo se relacionar consigo mesmo e com outras pessoas de modo a estabelecer objetivos e enfrentar situações inéditas ou adversas da melhor maneira possível.
Professor 5	São competências relacionadas a comportamentos e atitudes, de como pensamos e agimos conosco e com os outros.
Professor 6	São competências relacionadas ao “saber conviver”.
Professor 7	Questões comportamentais.... emocionais sempre em relação ao trato com pessoas
Professor 8	Referem-se à capacidade que um indivíduo tem de lidar com suas próprias emoções, sua comunicação e seu relacionamento com o outro.
Professor 9	São as competências, as atitudes das pessoas/alunos em sala de aula/trabalho.
Professor 10	São as capacidades sociais, organizativas, metodológicas e comportamentais.
Professor 11	É saber se pôr no lugar do próximo, ter impostos, entender as barreiras e dificuldades.

Todos os professores acreditam que é possível ensinar competências socioemocionais e a maioria (90,9%) acredita que a escola é um ambiente adequado para o ensino intencional de competências socioemocionais. Entretanto, parte dos professores demonstra acreditar que o impacto do processo de ensino sobre o desenvolvimento socioemocional nos cursos de EPT tenha limites a partir da origem familiar e/ou em função de alcançar os alunos já na adolescência/juventude. Todos os professores (100%) expressam interesse em participar de cursos de formação pedagógica relacionados à educação socioemocional.

Quando questionados sobre necessidades de formação para o trabalho pedagógico com o desenvolvimento socioemocional na EPT, foram identificados os seguintes conteúdos:

- O trabalho docente diante da inclusão de pessoas com deficiência na EPT;
- Tipos de personalidades e atividades correlatas;

- Métodos de trabalho em grupos na resolução de problemas simples e complexos;
- Comportamento de jovens e adultos na atualidade;
- Influência das redes sociais no comportamento humano; inteligência artificial e seus impactos atuais e futuros na sociedade e trabalho;
- Transtornos de personalidade (depressão, ansiedade e correlatos);
- Criatividade (definição e exercícios para);
- Inteligência emocional;
- Relações interpessoais levando em consideração a diversidade de ideias, adequando as novas tecnologias às características pessoais etc.;
- Empatia, autoconfiança, respeito, autocrítica e inteligência emocional, mediação de conflitos dos alunos, como motivar alunos;
- Dificuldades, barreiras profissionais, a importância do apoio da família;
- As melhores atividades/caminhos para o desenvolvimento pleno das capacidades socioemocionais nos alunos;
- Técnicas que podemos usar em sala de aula, momentos em que devemos abordar esses assuntos, como trabalhar as aulas com vista a educação socioemocional;
- Metodologias ativas, criatividade, liderança e inteligência emocional.

Considerações Finais

O objetivo da investigação apresentada neste artigo foi coletar e analisar as percepções de um grupo de professores que atuam na educação profissional e tecnológica a respeito do trabalho pedagógico com foco no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Com base nos resultados coligidos, foi possível concluir que, na percepção dos professores, as competências socioemocionais aparecem de modo um pouco difuso, como uma noção misturada a vários conceitos, carecendo de maior explicitação. Tal evidência parece dialogar com o conjunto de conflitos epistemológicos estabelecidos no campo de pesquisa sobre educação e na fronteira deste campo com outros correlatos, como a psicologia e a economia.

Apesar disso, os resultados revelam que os professores consideram importante o trabalho com as competências socioemocionais na formação profissional. Acreditam que os currículos devem ter atenção aos elementos que podem ampliar as oportunidades de desenvolvimento socioemocional dos estudantes e que suas práticas de ensino devem caminhar nesta direção. Esta percepção é fundamental, pois evidencia o comprometimento dos educadores com a formação integral dos estudantes.

Outra conclusão importante diz respeito às necessidades formativas dos professores. A pesquisa revelou que os profissionais reconhecem a importância de sua própria formação para abordar eficazmente a educação socioemocional. Isso demonstra um desejo genuíno em aprimorar suas habilidades e oferecer aos alunos as melhores oportunidades de desenvolvimento.

Apesar das conclusões alcançadas, reconhecemos que há limites no exercício que fizemos ao longo da investigação. Não foram exploradas percepções dos docentes sobre os eventuais vieses que o trabalho com as competências socioemocionais pode expressar no campo da formação profissional, particularmente aqueles relacionados a uma espécie de captura da formação dos estudantes por uma lógica economicista ou empresarial. Também não foram exploradas as percepções dos docentes sobre as relações entre precarização do mundo do trabalho e o uso do discurso das competências socioemocionais como estratégia de deslocamento desses problemas para a dimensão individual dos sujeitos. Outro limite do estudo foi a escolha por trabalharmos com a autodeclaração dos professores sobre sua prática, ao invés da observação direta da relação pedagógica. Talvez uma estratégia deste tipo permita verificar se a percepção que os docentes construíram sobre seu próprio trabalho está condizente com as ações práticas que realizam em sala de aula.

Referências

- ABED, Anita Lilian Zuppo. Teorias sobre aprendizagem socioemocional. In: FREITAS, Breno Irigoyen de; MARIN, Angela Helena (org.). *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Editora Gênese, 2022.
- ALBORNOZ, Jorge Maluenda; CONTRERAS, Marcela Varas (org.). *Educación orientada al desarrollo de competencias: guía para su implementación efectiva*. Ponta Grossa - Pr: Atena Editora, 2021.
- ARAÚJO, Aline Gomes Medeiros de. *Ensino médio integrado: um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
- BRASIL. *Lei nº11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação

profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017b..

BRASIL. *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. 2021.

CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Disponível em: <https://casel.org/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COELHO, V. A. et al. Programas de intervenção para desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica de SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 34, n. 1, p. 61-72, 2016.

CORCORAN, R. et al. Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, v. 25, p. 56-72, 2018.

COSTA, C. O. *As competências socioemocionais demandadas aos egressos do SENAI-RS no contexto da indústria 4.0*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021.

GONÇALVES, Gelcivone Passos. *Implementação da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais: Um estudo de Caso na EEFM João Mattos*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

LEAL, Mara de Souza. *Desenvolvimento de competências socioemocionais e de carreira: avaliação do programa Edu-Car*. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia em Saúde e Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. *TAC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2013.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. *Competências socioemocionais: uma "nova" pedagogia?: Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente*. 2022. 558 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MARIN, Angela Helena; ALVARENGA, Patrícia. Contribuições da Aprendizagem Socioemocional e da Atenção Plena para Intervenções em Psicologia do Desenvolvimento. In: FREITAS, Breno Irigoyen de; MARIN, Angela Helena (org.). *Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre - Rs: Editora Gênese, 2022.

MONTEIRO, Neusa Setúbal. *O Desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de Ensino Médio em tempo integral do Ceará*. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

OECD. *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundación Santillana, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.

PÁSCOA, Emanuela Galvão. *As competências socioemocionais na educação básica: a revista nova escola em pauta*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

RICARTE, Mirela Dantas. *Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais*. Tese (Doutorado em Psicologia) UFPE, 2019.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>.

SCHEERENS, J.; DER WERF, G.; DE BOER, H. *Soft skills in education: Putting the evidence in perspective*. Switzerland: Springer International Publishing, part of Springer Nature 2019, 2020. 239p.

SENAI. Departamento Nacional. *Metodologia SENAI de educação profissional*. Brasília, 2019.

SILVA, Márcio da. *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - UNESP Araraquara, 2018.

- SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-20, 2022.
- SMOLKA, A. L. B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, Jan.-Mar., 2015.
- TACLA, C. et al. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (Eds.), *Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber*. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 49-62.
- TAYLOR, R. D. et al. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: *Child Dev.* V. 88, n. 4, p. 1156-1171, Jul. 2017.
- TOBÓN, S. *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ed. Bogotá: ECOE Ediciones, 2005.
- WING, Cliff W.; WALLACH, Michael A. *College admissions and the psychology of talent*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. 165p.
- ZANDONÁ, Ana Aparecida. *A conformação de uma nova sociabilidade: Competências Socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, 2022.