

Competências socioemocionais no trabalho pedagógico docente¹***Socio-emotional skills in teaching pedagogical work***Luisa Cristina de Bastiani Camacho²**Resumo**

O presente artigo aborda o tema competências socioemocionais no trabalho pedagógico docente. Tem o objetivo principal de propor reflexões a respeito do desenvolvimento das competências socioemocionais no trabalho docente, especialmente no contexto do retorno das aulas presenciais. Primeiramente identifica como a temática é abordada na literatura, a partir de revisão bibliográfica. Desenvolve algumas reflexões de como as competências socioemocionais são percebidas pelos professores no período do retorno às aulas presenciais, após a suspensão do calendário escolar por um período, seguido de atividades não presenciais realizadas de forma síncrona e assíncrona, em virtude da pandemia da covid-19. Também evidencia determinados apontamentos a partir de levantamento de dados realizado junto a docentes no cotidiano do trabalho pedagógico. A partir da pesquisa, buscou-se verificar como as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) poderão repercutir no trabalho pedagógico no contexto do retorno às aulas presenciais. Com o surgimento de novas demandas, torna-se fundamental a mudança de práticas pedagógicas, a fim de ressignificar o cotidiano escolar. Conclui-se que é necessário fazer escolhas e mudanças de ações, práticas e escutas que ocasionarão possíveis consequências para a educação. Logo, surge a necessidade do aprofundamento de pesquisas e estudos sobre o tema em questão.

Palavras-chave: pandemia; habilidades; docência

Abstract

This article addresses the issue of socio-emotional skills in teaching pedagogical work. Its main objective of study is to propose the development of socio-emotional skills at work, especially in the context of face-to-face classes. First it identifies how the theme is addressed in the literature, based on a literature review. It presents reflections on how socio-emotional skills are perceived by teachers in the period of returning to face-to-face classes, after the suspension of the school calendar due to the COVID 19 Pandemic (2020...). It presents notes from data collection carried out with teachers in the daily work of pedagogy. From the research, we sought to verify how the socio-emotional competences present in the National Curricular Common Base may have repercussions on the pedagogical work in the context of returning to face-to-face classes. With the fundamental objective of new demands, it becomes the change of pedagogical practices, an end to resignify the daily life. Soon, the need arises for deepening research and studies on the subject in question.

Keywords: pandemic; skills; teaching

1. Artigo produzido como Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados do *Campus* Avançado Novo Hamburgo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado na Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Prof. Dra. Maria Raquel Caetano, em 2023.
2. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, PR; Licenciada em Formação Pedagógica para Não Licenciados pelo IFsul Novo Hamburgo, RS; Bacharel em Jornalismo pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS; Especialista em Educação Ambiental, Orientação e Supervisão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Direito Público; professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo-RS. E-mail: luisacdebastiani@gmail.com.

1 Introdução

O cenário educacional brasileiro passou por modificações legais bastante significativas nos últimos anos. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reorganizou o ensino e trouxe alterações nos itinerários formativos. Sua homologação ocorreu em duas datas, sendo o documento destinado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental aprovado em 2017 e o destinado ao Ensino Médio, em dezembro de 2018. Os documentos anteriores que estabeleceram a estrutura da Base iniciaram com a Constituição Federal de 1988, que previa a existência de conteúdos mínimos e obrigatórios, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado em 2014.

O PNE já previa intrinsecamente o ensino de habilidades socioemocionais, em sua diretriz V, que objetiva a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade. É a partir desse ponto que as competências serão objeto de análise do presente trabalho, pois as questões socioemocionais se tornaram de demanda imediata e essencial na formação dos educandos. Com caráter mandatário, a BNCC propõe pensar e formular ações educativas voltadas para as competências, buscando novos currículos para as demandas emergentes do contexto brasileiro. A Base é estruturada a partir de dez competências gerais, nas quais estão presentes as competências socioemocionais.

Paralelamente ao período de implantação da BNCC nas escolas, o mundo viveu a pandemia da covid-19, obrigando as instituições escolares a buscarem alternativas de ensino e aprendizagem num momento de interdição de atividades presenciais. O retorno foi cauteloso e trouxe muitas outras demandas, inexistentes antes de 2020, como manter distância entre as pessoas, não compartilhar utensílios, aumentar ou privilegiar a circulação de ar nos espaços escolares e fazer higienização constante das mãos e objetos com álcool. Essas necessidades tornaram as atividades escolarizadas ainda mais desafiadoras, diante de todas as consequências que o período de isolamento gerou.

Diante desse contexto, surge a reflexão sobre (a) a importância das competências socioemocionais no retorno às aulas presenciais após o período de atividades escolares não presenciais, (b) a forma como os professores da Educação Básica percebem essa demanda em seu trabalho pedagógico e (c) a contribuição do desenvolvimento dessas habilidades para a superação das defasagens de aprendizagem dos últimos anos. Assim, o desenvolvimento de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável tornam-se fortes aliadas na busca pelo conhecimento e pela formação integral do sujeito, especialmente no momento de retomada das atividades escolares de maneira plena.

De acordo com a BNCC, as competências socioemocionais são aquelas que estão associadas às relações interpessoais, permitindo ao indivíduo lidar com suas próprias emoções e com os sentimentos dos outros. Assim, este estudo visa identificar a percepção dos professores em relação a tais competências no período de retorno das aulas presenciais, relacionando com o seu trabalho pedagógico docente. Justifica-se essa pesquisa em razão das demandas dos desafios surgidos no contexto atual, envolvendo relacionamentos e emoções entre os protagonistas das comunidades escolares, exigindo mudanças de postura e ação a fim de superar disparidades no processo de ensino e aprendizagem.

O levantamento de dados foi realizado junto aos docentes de forma voluntária e anônima, por meio de questionário *on-line*, oportunizado a professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental de escolas públicas do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

O artigo está organizado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, dedicada ao referencial teórico, apresenta-se uma síntese sobre como as competências têm sido abordadas na literatura e na legislação educacional, verificando autores que defendem a importância dessa temática e outros que as criticam. Além disso, revisam-se as competências no contexto do período do retorno às aulas presenciais, após a suspensão do calendário escolar em virtude da pandemia da covid-19. Na terceira seção, apresenta-se a metodologia. Na quarta, são evidenciados os resultados obtidos por meio do questionário aplicado, e, na última, são apresentados os principais achados da pesquisa em relação aos objetivos propostos.

2 Referencial teórico

Nesta seção, apresenta-se uma revisão de como o conceito de competências socioemocionais aparece na literatura e na legislação educacional. Abordam-se tanto autores que o criticam quanto aqueles que o defendem. Em seguida, revisa-se esse mesmo conceito, especificamente no que se refere à volta às aulas presenciais.

2.1 Competências socioemocionais

A palavra competência tem sua origem no latim. Relaciona-se à capacidade de compreender uma situação e reagir da forma mais adequada a ela, avaliando a situação e atuando da melhor maneira: “Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.” (Ferreira, 1999, p. 512).

Em vários países, essa formação por competências tem surgido nas reformas curriculares de diversos níveis e modalidades de ensino, além de aprendizagens relacionadas ao uso das tecnologias. Ademais, a formação continuada dos professores também passa a ser redefinida, com a pauta da profissionalização embasada nas devidas competências profissionais, a fim de obter melhores relações docentes e discentes, além, é claro, de progresso nos resultados.

A formação por habilidades e competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização pautada na concepção de competência profissional. A garantia do estabelecimento de um estatuto profissional da atividade docente está entre as razões mais destacadas para a adoção das competências como paradigma curricular (Dias; Lopes, 2003, p. 1159-1160).

Nesse contexto, organizações como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passam a sugerir e orientar políticas públicas e ensino de competências e habilidades para as escolas. A institucionalização do modelo de competências chegou ao Brasil na década de 1990. A OCDE trouxe como definição que competências socioemocionais são:

[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos desenvolvidos por meio de experiências de aprendizagens formais e informais, e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2015, p. 35).

Depois de algumas etapas para a construção do documento, como criação de comissão, consulta pública, seminários, debates e escritas prévias, a nova BNCC foi homologada, trazendo a proposta das competências. Como justificativa para a implementação do modelo proposto, foram empregadas as explicações disponibilizadas em documento produzido pela OCDE e publicado em 2015: “Competências para o progresso social: o poder das competências

socioemocionais”. De acordo com a BNCC, “entende-se por Competências Socioemocionais o conjunto de habilidades e procedimentos necessários para que o indivíduo desenvolva autoconhecimentos, capacidades de mediar conflitos e solucionar problemas cotidianos” (Brasil, 2017).

A BNCC pontua as dez competências gerais, e as três últimas listadas na introdução desse documento visam à promoção de habilidades sociais e emocionais. Embora a Base tenha o objetivo de manter a pluralidade dos currículos e a autonomia das instituições de ensino, existem inúmeros materiais pedagógicos formulados pelas diversas editoras a fim de trabalhar as propostas de habilidades expressas pela BNCC.

Entre aqueles que defendem a proposta das competências socioemocionais, há a aposta na formação integral, atuando nos campos afetivo, cultural, educacional e profissional. Também defendem que a escola tem sido desafiada a responder pelas demandas do mundo do trabalho do século XXI, em características como empreendedorismo, flexibilidade, capacidade de processar e utilizar informações de modo inovador, com vistas a auxiliar no perfil formativo do indivíduo contemporâneo.

Há 5 componentes da Competência Socioemocional. O primeiro é a consciência emocional de si e de outras pessoas [...]. O segundo componente é a regulação emocional que se refere ao gerenciamento apropriado das emoções. O terceiro componente é a autonomia emocional [...]. O quarto componente é o domínio de habilidades sociais [...]. O quinto componente refere-se às habilidades de vida e bem-estar [...]. (Gondin; Morais; Brantes, 2014, p. 399).

A partir da utilização de termos como competências, empreendedorismo, habilidades e saberes na defesa do modelo das competências socioemocionais na escola, pode-se apreender que ele atende a dois pilares da educação mundial: “aprender a conviver” e “aprender a ser”. Espera-se que as crianças e estudantes desenvolvam habilidades que irão auxiliar na mediação e resolução de conflitos a partir do desenvolvimento do autoconhecimento oportunizado no decorrer da vida escolar. Ressalta-se que essas competências socioemocionais são a base para as competências profissionais necessárias ao mundo competitivo do trabalho.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2015), a presença de sentimentos como insegurança, ansiedade e estresse são elementos que não combinam com a aprendizagem. Tais características estão presentes em grande parte dos estudantes brasileiros, fazendo interferência negativa nas práticas escolares e prejudicando a formação dos estudantes.

Com a constatação elencada acima, o Instituto Ayrton Senna (2014), defende que as competências socioemocionais fortalecem a autoestima, podendo assim auxiliar no desenvolvimento do clima psicológico imprescindível à adaptação do indivíduo a novos contextos e a novas aprendizagens constantemente desafiadoras (Manfré, 2021). Conforme Gondin, Morais e Brantes (2014), as competências seriam uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal, seja subjetivo ou psicológico, e a qualidade das relações sociais. De acordo com Gondin, Morais e Brantes (2014), essas competências seriam o conjunto de inteligência, regulação e criatividade emocionais, integradas às habilidades sociais.

Entretanto, também existem diversas críticas ao modelo de competências socioemocionais utilizado na BNCC. Uma das argumentações diz respeito ao fato de que a Base traz em sua estrutura uma transposição de currículos internacionais, com muitas semelhanças ao currículo de outros países, como Austrália, Canadá, Estados Unidos e Chile, por exemplo.

Ademais, utiliza a ideia de habilidades socioemocionais como uma temática curricular e não como características a serem desenvolvidas de forma interdisciplinar. Sendo assim, desconsidera a necessidade de um estudo pensado para cada etapa de ensino, considerando a relevância da temática, a fim de potencializar as aprendizagens e a formação dos estudantes.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (...). A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou informalmente, já que, na escola, todos os seus espaços e relações ensinam, não apenas a sala de aula. De acordo com Freitas (2018, p. 113-114), a questão é que a proposta de uma BNCC com habilidades socioemocionais, além de padronizar esse campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica.

Um segundo argumento destaca que o uso de habilidades socioemocionais reflete interesses empresariais, numa nova fase do capitalismo. Num contexto de desemprego ou empregos precarizados e flexibilizados, o papel da escola passa a ser o de adaptar o indivíduo às constantes mudanças do mercado global. Há um entrelaçamento entre os interesses empresariais e a educação, a qual deve preparar o futuro trabalhador para as diversas formas de controle que encontrará nos ambientes de trabalho contemporâneos (Manfré, 2021). Com a naturalização das relações capitalistas e a aceitação da governamentalização da vida, as instituições de ensino passam a ser configuradas para o atendimento das avaliações gerais.

Além dessas argumentações, outro fator é o caráter obrigatório da BNCC, em que consta um currículo oficial único. Com a centralização curricular, retira-se do professor a intelectualidade no campo da educação e ocorre a responsabilização das escolas, as quais passam pelas avaliações em larga escala, utilizadas para verificar a aplicação do que está proposto na Base. Não obstante, tal padronização do currículo desafia o processo de implantação de uma educação pública de qualidade, pois se orienta pelos interesses do setor privado.

Concomitantemente, há a tendência em transformar as habilidades socioemocionais em um conjunto de temáticas específicas de uma disciplina, cujas propostas de trabalho são sugeridas pelas diversas publicações didático-pedagógicas. Logo, o professor mais reconhecido passa a ser aquele que sabe trabalhar com o material didático padronizado. Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 65) “[...] os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração”. Ademais, essa estratégia de ensino pode tirar a autonomia dos professores de abordar assuntos que emergem no contexto e/ou cotidiano específico de cada escola.

Base Nacional Comum, testes e responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas, já precarizadas, a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público. Esses mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas e um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores (Freitas, 2018, p. 79-80).

Outrossim, a utilização das competências socioemocionais no currículo das escolas de educação básica brasileiras pode acarretar a ausência do pensamento crítico e reflexivo das crianças e estudantes. Segundo Canetti, Paranaíba e Santos (2021), busca-se uma domesticação dos indivíduos, na qual se extinguem as possibilidades de resistência e de inconformismo pessoal e dos grupos sociais. Deseja-se a formação de cidadãos mais empáticos e felizes. Essas mudanças, entretanto, acarretam um momento histórico presente e futuro sem transformações sociais.

O que se espera é que as pessoas tenham reações emocionais previsíveis e não apresentem alterações de humor repentinas. Nesse fato não se mencionam os atributos de personalidade desejáveis, mas os indesejáveis, do indivíduo emocionalmente instável, preocupado, irritado, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade. (Santos *et al.*, 2018, p. 141).

2.2 Competências socioemocionais no período de retorno às aulas presenciais

Após o isolamento social pela pandemia da covid-19, no final de 2019 e início de 2020, evidencia-se uma série de modificações nas rotinas em diversas áreas. Isso não foi apenas temporário, mas acabou se estendendo até os dias atuais, nos quais se vive um “novo normal”. De modo geral, podemos dizer que, apesar da situação sanitária mais controlada e com a doença menos agressiva, vive-se a naturalização contínua de mudanças no mundo do trabalho e da escola. O contexto educacional, social e econômico é, inevitavelmente, novo. E o futuro está sendo construído paulatinamente.

Durante a pandemia, as desigualdades educacionais se tornaram mais visíveis, visto que as condições financeiras, o acesso às tecnologias e as relações familiares vivenciadas durante as atividades escolares não presenciais influenciaram diretamente nos processos de aprendizagem de crianças e estudantes. Por conseguinte, diversos profissionais da educação têm apresentado a defesa de fazer uso das competências socioemocionais para enfrentar os desafios educativos criados ou potencializados pela quarentena.

Entre as competências, a habilidade mais difundida é a resiliência. Tal termo se originou no âmbito da Física, referindo-se à propriedade de determinados materiais voltarem à sua forma original após sofrerem pressão. Entretanto, no campo da psicologia organizacional ou empresarial, refere-se à presença ou ao desenvolvimento de recursos adaptativos. Segundo Barlach, Limongi-França e Malvezzi (2008, p. 104), a resiliência refere-se:

[...] à existência – ou à construção – de recursos adaptativos, de forma a preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho em um ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de rupturas. Couto (2002) aponta três características da pessoa ou organização resiliente: 1) a firme aceitação da realidade; 2) a crença profunda, em geral apoiada por valores fortemente sustentados, de que a vida é significativa; e 3) uma ‘misteriosa’ habilidade para improvisar.

Na psicologia corporativa, a resiliência é valorizada como uma habilidade que, quando desenvolvida, aumenta o desempenho do trabalhador e acaba o fidelizando à empresa, o que caracterizaria uma definição de sucesso profissional. Por analogia, aumentando a noção de resiliência de professores e estudantes, o enfrentamento ao novo normal, com todas as incertezas e ansiedades que o período produz, auxilia no enfrentamento do inevitável contexto vivenciado.

Outrossim, a pandemia também contribuiu para o crescimento da indústria tecnopedagógica. Devido às necessidades de tornar o ensino e a aprendizagem eficientes, apesar de todas as restrições e dificuldades do momento, as tecnologias foram fortes aliadas no período de isolamento social. Aplicativos, equipamentos, plataformas e outros recursos foram utilizados em larga escala para aproximar os professores e os alunos, as escolas e as casas, o conhecimento e o aprendizado, o individual e o coletivo. Cursos regulares de aperfeiçoamento ou simplesmente de lazer multiplicaram-se no formato a distância, por meio da rede mundial dos computadores. Descobriu-se, assim, os benefícios das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs).

Ao mesmo tempo, o ensino mediado por tecnologias digitais acaba sendo considerado, pelo senso comum, como de má qualidade, visto que se torna apenas a transposição do trabalho docente presencial para um espaço digital ou impresso, por ser uma solução temporária para uma problemática que se instala de modo imediato. O ensino remoto como ação pedagógica enfrentou, além da desigualdade econômica e a falta de acesso aos recursos necessários por parte de muitos estudantes para o acompanhamento de aulas remotas, as dificuldades de interação com vistas a sustentar uma relação entre professor, aluno e conhecimento no contexto do distanciamento social.

Por todas essas demandas, para os estudantes de Educação Básica, um fato se tornou unânime no discurso empírico e também nas constatações acadêmicas: escola e professores são insubstituíveis.

Apesar de muitas adversidades que prejudicam a profissão docente, como condições de trabalho distantes do ideal, reformas trabalhistas de retrocesso, desvalorização por parte do poder público, entre outras, há o reconhecimento do papel fundamental do professor e da instituição chamada escola para crianças e adolescentes.

Soma-se agora também a necessidade de conviver com as questões emocionais do pós-pandemia, as quais envolvem todos os agentes da comunidade escolar, especialmente professores e estudantes, que voltaram a se encontrar e trouxeram suas demandas individuais. Reflexões e formações envolvendo as habilidades socioemocionais foram incorporadas às demandas docentes, numa tentativa de apoio aos profissionais de educação, a fim de auxiliar nas suas questões profissionais e também na coletividade do espaço escolar.

3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa de campo que originou este artigo caracteriza-se como qualitativa, com abordagem bibliográfica. O levantamento de dados foi realizado por meio de um questionário *on-line* com o objetivo de verificar como os professores têm observado e gerenciado as questões socioemocionais em seu trabalho docente. Nesse formulário, cuja participação era voluntária e anônima, professores de Educação Básica do Vale do Rio dos Sinos, na Grande Porto Alegre, foram convidados a refletir sobre essas questões. Composto por quatorze municípios, com população formada principalmente por descendentes de imigrantes alemães e perfil econômico voltado às atividades industriais, o Vale do Rio dos Sinos recebeu este nome devido ao próprio Rio dos Sinos que, em seu percurso, forma um extenso vale.

A pesquisa, divulgada nas redes sociais e grupos de *WhatsApp*, ficou disponível de 27 de junho a 9 de julho de 2022, utilizando-se o *link* do formulário enviado por mensagem de aplicativo. Além de questões que auxiliassem na definição do perfil profissional dos participantes da pesquisa, havia cinco questões dissertativas sobre o tema da pesquisa. Como retorno, quinze pessoas fizeram o envio do formulário respondido, resultando numa pequena amostra sobre o assunto e fonte de dados.

Além de perguntas com respostas dissertativas a respeito das competências socioemocionais, o questionário *on-line* disponibilizado solicitou informações que pudessem traçar o perfil dos profissionais questionados, bem como das instituições escolares nas quais atuam.

Disponibilizado apenas para educadores de escolas públicas de Educação Básica do Vale do Rio dos Sinos, a maioria das respostas foi de professores da rede municipal, com 13 retornos, constituindo 86,7%, e 26,7% são da rede estadual. Isso pressupõe que uma pequena parte dos participantes atua nas duas redes. Quanto à localização das escolas, todas as respostas enviadas são de educadores que atuam em escolas da zona urbana. Além dessas constatações, 40% dos professores são de escolas que atendem apenas o Ensino Fundamental, e os demais trabalham em colégios com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em relação à formação dos professores participantes da pesquisa, nenhum deles possui Mestrado ou Doutorado. Um deles tem formação em nível técnico, ou seja, Magistério. E outro possui Graduação. Os demais docentes que retornaram o formulário de estudo, ou seja, treze educadores, concluíram Especialização, totalizando uma porcentagem de 86,7% do público pesquisado. Em relação ao tempo de atuação docente, a maioria dos participantes da pesquisa já trabalha na área de educação há mais de quinze anos, o que nos permite concluir que são profissionais experientes na docência. A distribuição das respostas a essa pergunta apresentou os seguintes dados: 13,3% possuem até cinco anos de atuação, 6,7% têm entre 5 e 10 anos, 13,3% atuam de 10 a 15 anos, 26,7% estão de 15 a 20 anos e 40% já são professores há mais de 20 anos.

Observando esses dados, é possível verificar que o perfil profissional dos questionados pode ser sintetizado da seguinte maneira: professores com especialização, com tempo de atuação docente superior a 15 anos, atuando na rede municipal de ensino, em escolas da zona urbana que atendem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da educação Básica.

4 Resultados e discussão

As cinco perguntas com resposta dissertativa do questionário de pesquisa eram: “Você sabe o que são competências socioemocionais?”, “Você considera importante trabalhar com as competências socioemocionais em aula? Se respondeu sim, justifique.”, “Essa percepção sofreu alterações, comparando-se o período anterior à pandemia e o pós-pandemia?”, “No seu ponto de vista, as competências socioemocionais previstas na BNCC podem contribuir no trabalho pedagógico no período pós-pandemia?” e “Que reflexões você faz a respeito da temática competências socioemocionais presentes na BNCC e os atuais desafios da educação no retorno das atividades escolares, no período pós-pandemia?”.

Em relação à primeira pergunta, todos os participantes da pesquisa responderam que sim, que sabem o que são competências socioemocionais, e apenas uma pessoa relatou ter conhecimento superficial sobre o assunto. Entre as informações adicionais escritas nas respostas a essa questão, pode-se destacar reflexões como as que aparecem nas definições escritas para as competências socioemocionais: habilidades que podem ser construídas, capacidade de expressar sentimentos, forma de lidar com as emoções em qualquer espaço de convivência, autocontrole em sala de aula, habilidades ligadas às emoções, padrões de sentimentos e comportamentos.

Para a segunda questão, novamente foi unânime a resposta, e todos os questionados consideraram importante trabalhar com as competências socioemocionais em sala de aula. Entre as justificativas expostas, é possível observar razões como: são habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes e aliadas na aquisição da aprendizagem, tornando o aluno mais confiante e seguro para aprender, pois atuam diretamente no processo de construção

da aprendizagem. De acordo com as respostas, em razão da vivência em sociedade, deve-se viver da melhor forma possível, buscando resolver situações em grupo, a fim de evitar problemas maiores, para que os alunos possam trabalhar suas emoções e sentimentos. Também foram destacadas como importantes na busca do equilíbrio, a fim de realizar bem o trabalho e tomar decisões corretas, na busca de um ambiente harmônico. As competências socioemocionais são citadas como demandas a serem trabalhadas no dia a dia das escolas, não como conteúdo, mas no contexto pós-pandemia que desestabilizou a todos.

Em relação à terceira pergunta dissertativa do questionário, foi possível constatar que as percepções dos professores pesquisados sobre as competências socioemocionais sofreram modificações. Comparando o período anterior à pandemia e o período do retorno às aulas presenciais, as respostas trouxeram a percepção de que as pessoas estão agora mais sensíveis, com dificuldades de lidar com as frustrações, afetadas ou abaladas emocionalmente, em menor ou maior grau. Apenas uma das respostas negou a mudança desses discernimentos com o advento pandêmico. Destaca-se também o desejo manifestado no retorno de um dos formulários de poder ampliar o trabalho socioemocional, buscando envolver as famílias de maneira mais efetiva e direta. Não obstante, foi mencionada também a efetivação da BNCC, que torna a temática ainda mais significativa no contexto escolar.

Na sequência dos questionamentos, sobre a possibilidade de contribuição das competências previstas na Base Nacional Comum Curricular no trabalho pedagógico, pode-se observar que os docentes participantes da pesquisa utilizaram respostas mais tímidas, se comparadas com as outras questões. Termos como “em parte”, “com limitações” ou “acredito que sim” fizeram introdução à escrita das respostas. Algumas respostas mencionaram o desenvolvimento de valores como empatia, cooperação, resolução de conflitos, união, saúde e solidariedade. Porém, também houve manifestação de preocupação com a saúde mental do professor, com a capacitação desse profissional, tornando-o apto para desenvolver um trabalho com seriedade e precisão, e com a necessidade de olhar sensível para perceber as competências na rotina e no contexto escolar, sendo exemplos de alguns dos complementos a essa resposta. Destaque também para a preocupação em relação ao foco das competências, em razão de a BNCC ter sido criada antes da pandemia, podendo não abranger as novas necessidades no contexto atual.

Para a última questão, destacou-se o trabalho em sala de aula e no conjunto da escola, em ações de ouvir, expressar e cooperar uns com os outros, para que os estudantes possam ter espaço de expressão e reflexão sobre seus sentimentos. Ponderou-se que os desafios educacionais sempre existiram e que todos no contexto escolar sempre fazem o possível para que os problemas não atinjam seu principal público, que são crianças e estudantes. Também que nem sempre é possível alcançar a plenitude dos objetivos, pelos mais variados motivos, mas que se busca destruir as barreiras, para que todos tenham oportunidade de aprendizado.

Para se obterem melhores resultados na temática das competências socioemocionais, sugeriu-se uma reestruturação e um aprofundamento, com compartilhamento das práticas significativas entre os docentes, visando a que os demais colegas reflitam sobre ideias potentes em seu ambiente escolar, de acordo com a realidade e o perfil emocional dos alunos. Simultaneamente, uma das respostas enviadas apontou que a atual BNCC está distante da realidade das escolas brasileiras, demonstrando falta de cuidado com a saúde emocional de professores e estudantes. Tal reflexão também cita a demanda burocrática extensa e a alta cobrança de resultados em avaliações, em detrimento da saúde emocional dos educandos é possível exaustão cognitiva decorrente de cobranças por resultados.

É possível perceber relações entre os dados coletados na pesquisa realizada com os professores e as referências teóricas citadas no decorrer do trabalho. Primeiramente, os

educadores percebem as habilidades socioemocionais em consonância com a proposta da BNCC e de acordo com a proposta das organizações internacionais e instituições que apoiam a inclusão dessa temática na área educacional. Da mesma forma, documento de 2015 da OCDE já sinalizava que sentimentos de insegurança e de ansiedade prejudicam o aprendizado, e essas sensibilidades têm aparecido ainda mais no contexto escolar atual, gerando preocupação e reflexão nos professores.

Em contrapartida, as respostas dos profissionais questionados também trouxeram destaque às realidades tão individuais dos estudantes e das escolas, surgidas no contexto pós-pandemia, questão essa que exige adequação de currículo e de metodologia, por parte dos docentes e das instituições escolares, conforme a demanda. Tal aspecto recai na crítica à dicotomia existente entre a proposta da BNCC de autonomia das escolas e a pluralidade de currículos em contrapartida à existência de materiais editoriais já prontos disponibilizados às instituições escolares.

Ademais, a sugestão enviada ao formulário refere-se a uma aproximação da Base ao contexto de realidade atual e contextualizada. Tal levantamento vai ao encontro da crítica teórica de que a Base Nacional Comum Curricular utiliza a padronização das habilidades socioemocionais, desconsiderando características locais ou pessoais.

5 Conclusão

Ao longo deste artigo, foram feitas reflexões a respeito das competências socioemocionais no trabalho pedagógico docente, buscando identificar como os profissionais da educação as percebem no contexto pós-pandemia.

A partir de uma revisão bibliográfica, organizações e autores foram analisados e citados a fim de embasarem as considerações de apoio à utilização das habilidades socioemocionais no contexto escolar brasileiro. Da mesma forma, também foram selecionados referenciais que criticam a introdução dessa temática no currículo nacional com a aprovação da BNCC. Enfim, propôs-se um diálogo sobre essa temática, especialmente no período pós-pandemia.

A fim de verificar a visão de professores de educação básica sobre a utilização das competências socioemocionais propostas na nova BNCC no atual contexto, a pesquisa *on-line* trouxe importantes reflexões. Além de algumas singularidades de conhecimento e apropriação sobre o assunto e projeções sobre presente e futuro da atividade docente, pensar sobre as competências socioemocionais antes e depois da pandemia colabora com os desafios dos professores da atualidade.

É relevante lembrar que a atividade docente é desafiadora e influenciada por diversos fatores sociais, econômicos e políticos. Nesse momento, novos desafios educativos foram introduzidos em razão da vivência de uma pandemia mundial. Torna-se necessário fazer escolhas e mudanças de ações, práticas e escutas que ocasionarão possíveis consequências para a educação agora e no futuro. Não apenas as crianças e os estudantes estão com novas demandas, mas também os professores, especialmente os da Educação Básica, que vivem os desafios em sua atuação pedagógica.

Ao findar este trabalho, sinaliza-se a importância do aprofundamento do tema em outros estudos, verificando-se os desafios e as reflexões intrínsecas à prática pedagógica. Torna-se relevante observar e refletir a respeito das mudanças no cotidiano escolar no período do retorno às aulas presenciais, após as mudanças no cumprimento do calendário escolar em virtude da pandemia da covid-19.

Entre as possibilidades de novos estudos e pesquisas relacionadas ao tema, pode-se analisar se os profissionais docentes se sentem capacitados e preparados para proporcionar

situações pedagógicas de desenvolvimento das competências socioemocionais para as crianças e os estudantes. Outra perspectiva de estudo poderia buscar uma análise do desenvolvimento dessas mesmas competências socioemocionais nos profissionais de educação, traçando paralelos com ações das mantenedoras das escolas e de seus gestores para efetivar essa demanda.

Referências

BARLACH, L.; LIMONGI-FRANÇA, A.; MALVEZZI, S. O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 101-112, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: terceira versão**. Brasília: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação e Formação**, v. 6, n. 2, p. 5, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor>. Acesso em: 7 ago. 2022.

DIAS, R.; LOPES, A. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. DOI:10.1590/S0101-73302003000400004. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-77, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2022.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302000000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 ago. 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONDIN, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n4/v14n4a06.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: material de discussão**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna: Unesco, 2014. Disponível em: http://educacaoec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%80_IAS_v2.pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.

MANFRÉ, A. H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021. DOI: 10.20435/serie-estudos.v26i57.1419. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1419>. Acesso em: 7 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Competências para o progresso social**: o poder das competências sócio-emocionais. São Paulo: OCDE: Fundação Santillana, 2015. (Série OECD Skills Studies).

SANTOS, M. V. *et al.* Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Gerais**, v. 11, n. 1, p. 04-10, 2018. DOI: 10.36298/gerais2019110102.