



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Táira Aiello Barros

**Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: do que estamos falando?**

**São Paulo
2026**

Táira Aiello Barros

**Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: afinal do que estamos falando?**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida**.

**São Paulo
2026**

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

*Dedico esta pesquisa à minha mãe, que partiu cedo da minha vida, mas que, com seu amor e esforço, me proporcionou a oportunidade de estudar e chegar até onde estou hoje.
Te amo mamita, sinto saudades eternas...*

AGRADECIMENTOS

Elaborar esta dissertação vai muito além da conclusão de um ciclo ou da conquista do título de mestre. Representa, para mim, a possibilidade de ressignificar minha relação com a educação e, ao mesmo tempo, reconhecer com orgulho a trajetória que construí como professora. É saber que faço parte da vida de tantas crianças, que me veem com carinho e respeito, e que, mesmo anos após nosso convívio diário, ainda se lembram de mim com afeto.

Agradeço, primeiramente, às minhas tão queridas irmãs, que me acolhem de maneira única e que representam, para mim, tudo aquilo que imagino de amor. Elas estiveram e continuam estando ao meu lado em todos os momentos da minha vida, oferecendo apoio, carinho e força. Pétra e Maiá, sou imensamente grata por tudo e por tanto; vocês são, de fato, parte essencial de quem sou.

Ao meu filho Caetano, que nasceu ao longo desta pesquisa, dedico um agradecimento cheio de ternura. Mesmo antes de sua chegada, já me ensinou sobre a importância das pausas, mostrando que o repouso é fundamental para cultivarmos nossa conexão profunda e sincera.

Ao meu amor e parceiro de vida, Renan, pelo apoio incondicional, pela paciência e compreensão em todos os momentos. A vida é muito boa com você!

À minha querida orientadora, Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, agradeço imensamente por toda a sabedoria e generosidade que trouxe à minha trajetória. Sua presença cuidadosa nas relações me ensinou a amar a teoria e, ao mesmo tempo, a conectá-la de maneira concreta à prática. Laurinda, você é a própria materialização da afetividade no fazer acadêmico e humano.

À Profa. Dra. Regina Célia Almeida Rego Prandini, por suas inúmeras contribuições durante a qualificação, nas aulas, no grupo de estudos e na vida. Sua escuta atenta, conselhos valiosos, olhar cuidadoso, generosidade, dedicação e sugestões inspiradoras foram fundamentais para guiar-me nesta trajetória de reflexão e atribuição de sentido.

À Professora Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes (Mimi) por aceitar o convite de participar da banca examinadora e pelas contribuições valiosas oferecidas durante o exame de qualificação.

Ao professor Dr. Nelson Gimenez e a professora Dra. Laurizete Ferragut pela condução, com maestria, do Formep.

Aos professores do Formep, por todas as aulas, partilhas e por serem um exemplo de colegiado com olhar humano e inclusivo.

Ao querido Humberto Silva, por ser o coração e a alma do Formep, sempre presente e generoso.

Aos colegas da turma, pelas inúmeras aulas, trocas e estudos.

À minha admirável coordenadora e amiga, Priscila, grande responsável pelo meu ingresso no Mestrado Profissional e pelo constante apoio e incentivo ao meu desenvolvimento enquanto professora.

E, finalmente, a todos os professores que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa e compartilhar suas trajetórias. Suas histórias permeiam este trabalho e são elas que lhe conferem significado.

RESUMO

BARROS, Taira Aiello. **Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: do que estamos falando?** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

A educação, compreendida como um processo complexo e multifacetado, ultrapassa a transmissão de conteúdos ao envolver dimensões cognitivas, afetivas e sociais constitutivas do desenvolvimento humano. Nesse contexto, as competências socioemocionais têm assumido centralidade nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente a partir das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Esta dissertação tem como objetivo geral investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar. Como objetivos específicos, propõe-se analisar as concepções docentes acerca dessas competências e identificar as estratégias pedagógicas mobilizadas em sua promoção. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, realizada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede privada da cidade de São Paulo. Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas na modalidade reflexiva com três docentes, possibilitando a produção de narrativas aprofundadas acerca de suas práticas e concepções. Os dados foram analisados por meio de análise de significados, orientada pela identificação de núcleos de sentido nos discursos dos participantes. À luz do referencial teórico da psicogenética walloniana, os resultados evidenciam que os professores atribuem equivalência de importância às dimensões cognitiva e socioemocional no processo de formação dos alunos, reconhecendo a indissociabilidade entre afetividade e cognição no desenvolvimento humano. Conclui-se que, embora haja reconhecimento da relevância das competências socioemocionais, sua efetivação no cotidiano escolar demanda intencionalidade pedagógica e condições institucionais que sustentem práticas integradoras. O estudo contribui para o aprofundamento das reflexões acerca do papel do professor na promoção de uma educação integral.

Palavras-chave: Afetividade. Educação integral. BNCC. Convivência escolar. Psicogenética walloniana. Relação razão-emoção.

ABSTRACT

BARROS, Táira Aiello. **Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: do que estamos falando?** . Final dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education Training for Trainers) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Education, understood as a complex and multifaceted process, goes beyond the mere transmission of content by encompassing cognitive, affective, and social dimensions that are constitutive of human development. In this context, socioemotional competencies have gained prominence in contemporary educational discussions, especially following the guidelines established by the Brazilian National Common Core Curriculum. This dissertation aims to investigate whether and how teachers in the early years of Elementary Education promote the development of socioemotional competencies in the school context. Specifically, it seeks to analyze teachers' conceptions regarding these competencies and to identify the pedagogical strategies employed in their promotion. This is a qualitative, descriptive study conducted with teachers from the early years of Elementary Education in private schools in the city of São Paulo. As a methodological procedure, reflective interviews were carried out with three teachers, enabling the production of in-depth narratives about their practices and conceptions. The data were analyzed through meaning analysis, guided by the identification of units of meaning in the participants' discourse. Based on the theoretical framework of Wallonian psychogenetics, the results indicate that teachers attribute equal importance to cognitive and socioemotional dimensions in students' educational processes, recognizing the inseparability of affectivity and cognition in human development. It is concluded that, although there is recognition of the importance of socioemotional competencies, their implementation in everyday school practices requires pedagogical intentionality and institutional conditions that support integrative practices. This study contributes to deepening reflections on the role of teachers in promoting an integral education.

Keywords: Affectivity. Integral education. BNCC. School coexistence. Wallonian psychogenetics. Reason-emotion relationship.

LISTA DE TABELAS E IMAGENS

Tabela 1 - Pesquisas correlatas.....	23
Tabela 2 - Relação estabelecida entre os objetivos e as perguntas realizadas.....	62
Tabela 3 - Organização dos dados.....	99
IMAGEM 1 - As dimensões socioemocionais	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
ESE	Educação Socioemocional
Formep	Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores
IAS	Instituto Ayrton Senna
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organizações da Nações Unidas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEL	Social and Emotional Learning
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 - REFERENTE TEÓRICO.....	21
1.1 - Pesquisas Correlatas: Caminhos já percorridos.....	21
1.2 - A introdução da Educação Socioemocional nas escolas.....	27
1.3. A proposta de CASEL - Fundamentos que apoiam o desenvolvimento Socioemocional.....	34
1.4. A BNCC e o trabalho com as competências socioemocional.....	39
1.5. A teoria Walloniana.....	42
1.5.1. Conjunto pessoa.....	44
1.5.2. Conjunto funcional afetividade.....	45
1.5.3. Conjunto funcional cognitivo.....	47
1.5.4. Conjunto funcional ato-motor.....	47
1.6. Wallon e a educação - O plano Langevin-Wallon.....	49
1.7. O olhar e experiência da pesquisadora/educadora.....	51
2 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
2.1. A escola.....	55
2.2. Contexto.....	58
2.3. Os entrevistados.....	60
2.4 Relação entre objetivos e perguntas.....	63
3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS.....	64
3.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS.....	64
3.2 DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS.....	66
3.2.1 Categoria 1: Entrada na área educacional.....	67
3.2.2 Categoria 2: Concepção Socioemocional.....	71
3.2.2.1 Tema 1: Na BNCC.....	73
3.2.2.2 Tema 2: Na Escola Caravelas.....	75
3.2.2.3 Tema 3: Na percepção dos professores.....	76
3.2.3 Categoria 3: Maneira de trabalho.....	79
3.2.4 Categoria 4: Relação professor-aluno.....	84
4 - REFLEXÕES NÃO FINAIS.....	89
5 - REFERÊNCIAS.....	94
6 - APÊNDICE.....	98
7- ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

De onde vim, onde estou

"Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente"

(Paulo Freire)

Quem eu sou? A Táira! Um nome diferente, difícil de ser encontrado e também difícil de ser falado... As pessoas gostam de colocar acento e letras em meu nome onde não existe, Taíra, Tairá, Tayra, Thaira, Taila, Tayla... Já ouvi de um tudo, mas quem lê com atenção, consegue pronunciá-lo corretamente: Táira!

Sou filha. Sou irmã. Sou companheira. Sou aluna. Sou professora. E cada um desses papéis que desempenho na vida, são como peças de um quebra-cabeça, se encaixando para formar minha identidade, como suscita Dubar (2005, p. 135), "identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura".

Como **filha**, carrego as histórias e alguns ensinamentos de minha mãe, que já se foi, deixando uma grande saudade em mim. Como **irmã**, construí relacionamentos de apoio e amor, forjando conexões que são preciosas e essenciais em minha vida. Como **companheira**, encontro conforto e apoio em compartilhar a jornada da vida com outro. Como **aluna**, estou em constante busca por conhecimento e crescimento pessoal. E como **professora**, compartilho o que aprendi, guiando outros em sua busca por entendimento de mundo. Esses papéis se entrelaçam, e aqui tomo como pertença quando revisito a teoria de Dubar (2005, p. 135), pois:

Identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro. Problemáticas, dado que a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu.

Ser professora não estava nos meus planos desde pequena, ao contrário de muitos casos em que as pessoas dizem: "*Ah, eu sempre soube que seria professora, adorava brincar de escolinha quando era criança.*" Isso não se aplicava a mim, eu queria ser

secretária de consultório médico. Passava horas brincando com minhas primas mais novas na casa da minha avó, usando telefones antigos, blocos de papel, canetas, carimbos e pastas. Ser professora foi algo que aconteceu gradualmente ao longo do tempo e se tornou parte de quem eu sou hoje.

Compartilharei agora minha trajetória na educação, mas antes, quero enfatizar uma frase que ouvi de uma querida professora durante uma de nossas aulas: “Ser professor não é um dom.” E concordo plenamente com ela, pois ser professor requer estudo, pesquisa, dedicação e esforço; não é uma habilidade inata. Não sou professora por amor, mas sim uma professora que atua com amor.

Quando tinha oito anos, meus pais se separaram e foi um processo muito difícil para todos. Ao mesmo tempo em que se separaram, minha mãe teve seu primeiro Acidente Vascular Cerebral (AVC), que na época chamávamos de derrame, e desde então, minha família começou a passar por alguns problemas. Anos foram se passando e com isso, minha mãe tendo outros AVC, ficando cada vez mais debilitada e meu pai, sempre ausente. Foram tempos difíceis, mas sempre pude contar com a ajuda, cuidado e carinho de muita gente à minha volta: família (avó, irmãs, tia e primas), amigos, terapeuta e escola.

Aqui, desejo destacar a importância da escola em minha vida, que transcendeu os limites do ensino acadêmico. A escola sempre desempenhou um papel fundamental ao me acolher, cuidar e proporcionar aprendizados valiosos. Durante minha jornada escolar, fui considerada uma aluna com dificuldades acadêmicas: notas baixas, reprovações e uma falta de responsabilidade em relação aos estudos. Construir uma postura de estudante era um desafio constante.

No entanto, desde cedo, percebi que a escola era mais do que apenas um local para aprender Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, entre outras disciplinas. Era um espaço onde aprendi a conviver, a me relacionar, a me conhecer e a construir minha própria história. Tive a sorte de frequentar uma escola que via seus alunos de forma integral, enxergando mais do que apenas números, mas sim quem eu era dentro daquele ambiente, com todas as minhas particularidades e experiências de vida, isso me lembra Almeida e Mahoney (2007, p. 15)

[...]as atividades educacionais, principalmente na sala de aula, não era só o cognitivo que deveria ser considerado, mas também o afetivo, e que o investimento nesse aspecto favoreceria as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento.

Foi lá que fiz os meus grandes amigos, que levo comigo até hoje, **foi lá** que aprendi sobre respeito, **foi lá** que aprendi a me relacionar com o outro, **foi lá** que aprendi sobre convivência, **foi lá** que me senti acolhida em fases muito difíceis e delicadas de minha vida, **foi lá** que eu comecei a perceber que a escola é um espaço fundamental na construção da identidade de uma pessoa.

E me lembro lembro de Wallon, quando afirma:

A escola cria, no mundo infantil, um jeito social de uma importância considerável. A escola absorve as crianças da comunidade e cria para eles um novo meio. Produz assim uma impressão de coerência, de unanimidade entre todas as crianças que agrupa. A escola tem a possibilidade de oferecer à criança um modo de vida, um modo de sentir novo. (WALLON apud ALMEIDA; PRANDINI, 2025, p. 45).

Evidentemente os quinze anos que frequentei a escola, não foram as mil maravilhas, mas penso que até as dificuldades e desafios vividos por lá, ajudaram na minha construção hoje enquanto mulher, cidadã e educadora.

Veio aquela época da vida em que precisamos escolher uma profissão, estava perdida nesse momento e muitas pessoas me orientavam a fazer pedagogia, pois tinha “jeito com criança”.

Relutei um pouco, não achava que tinha perfil e gosto por ser professora, mas fui, me inscrevi em uma faculdade que era bem perto da minha casa e comecei a cursar por lá. Logo no primeiro semestre desisti, não me identificava com o curso e com o grupo de colegas da sala. Fui trabalhar em outros lugares, porém minha avó, que me criou juntamente com minha mãe, minhas irmãs e minha tia me pressionaram para eu “tomar um rumo”, em outras palavras, estudar, arrumar um emprego e seguir com minha vida.

Acredito que esse foi um momento muito significativo em minha vida, dei uma segunda chance para a pedagogia e me matriculei em outra faculdade. Foi um hiato de aproximadamente cinco ou seis anos e nesse tempo pude amadurecer e voltar a estudar com mais vontade, responsabilidade e dedicação.

Desde as primeiras aulas na graduação, sempre tive a convicção de que um professor jamais deveria se acomodar, tornar-se meramente um espectador de sua própria aprendizagem. Com esse princípio em mente, busquei constantemente cursos de aprimoramento na área e em algumas ocasiões, tive a oportunidade de viajar para a Argentina com um grupo de estudos, explorando diferentes concepções e modelos educacionais. A cada curso, encontro ou viagem, adquiria mais conhecimento e ampliava meu perfil profissional. Durante a graduação, inclusive, ingressei em um estágio na área, o que foi uma grande conquista para mim.

Assim que cheguei para o meu primeiro dia de trabalho na escola, entrei pelos portões, tive uma certeza: era ali que eu gostaria de estar, de trabalhar, de aprender e me tornar professora.

Essa escola, foi a mesma que citei acima, onde além de mim, minhas irmãs e primas estudamos a vida toda e onde minha tia trabalhou por quarenta anos. Foi muito especial voltar depois de anos, em outro papel que não fosse o de aluna.

Tive a sorte de trabalhar nesse espaço que tinha um olhar muito sensível para a formação dos estagiários e professores. Semanalmente havia encontros com minha coordenadora nos quais precisava sempre levar uma pauta, com alguma inquietação sobre o fazer pedagógico. Nesses encontros, discutíamos quais estratégias poderiam ser utilizadas, líamos textos, conversávamos a respeito e, ao final de cada encontro, eu produzia uma síntese que sempre era lida no começo do encontro seguinte.

Foram cinco anos de experiência em estágio, trabalhando e aprendendo com professoras, até que chegou o momento de ascender à posição de professora titular.

Assim teve início uma nova fase em minha trajetória, marcada por novas responsabilidades e desafios, que exigiram a aplicação prática de todo o conhecimento adquirido durante meu período de estágio. Os primeiros anos não foram fáceis, acredito que “sobrevivi” apenas, pois errei muito e pude aprender com cada erro.

Apesar de todos esses erros, falhas, dúvidas e incertezas que permearam esse começo da minha vida profissional, pude sempre contar com a ajuda de minha coordenadora pedagógica, foi ela quem confiou a mim o cargo de professora titular, que me ajudava, mas ao mesmo tempo “puxava minha orelha”, me orientava, me intrigava, me desafiava e me ajudava a desenvolver meu trabalho.

Durante minha trajetória nessa escola pude trabalhar com duas coordenadoras pedagógicas que foram verdadeiras mestras, guiando-me com sabedoria, rigor e carinho ao longo desse caminho. Pnina e Márcia, ergueram-me, compartilharam conhecimento, ouviram-me com paciência e auxiliaram-me incansavelmente. Cada uma, com seu jeito singular, deixou sua marca permanente em mim, e creio que também tenham colhido ensinamentos em nossa troca mútua.

Textos e leituras, entrelaçados em discussões potentes, foram faróis que iluminaram minha jornada. Orientações preciosas, momentos de café, passeios pela sabedoria do mundo, conversas que acolhiam. Tudo isso ressoa em minha memória, trazendo o carinho e a saudade pelo tempo que convivemos diariamente, essas lembranças e aprendizados, me acompanharão para sempre e o meu fazer pedagógico *de hoje* é pautado, baseado e se sustenta nos alicerces firmados por elas *no passado*.

Por doze anos fui professora da Educação Infantil, nessa escola construtivista que me formou professora e me abriu portas para poder trabalhar em outros espaços, levando a minha bagagem construída por lá, pois não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária (PLACCO; SOUZA, 2003).

Foram anos muito importantes em que pude começar a ver qual era o meu papel ali enquanto educadora e a importância desse espaço para as crianças. Dava aula para crianças que tinham acabado de entrar na escola, tinham de um ano e dois meses até três anos, e era muito gratificante vê-los descobrir a vida ali naquele espaço... a vida para além da família, suas primeiras relações sociais, se aventurar em novas possibilidades, descobrir a vida em grupo.

Durante essa jornada, lecionei desde o maternal como citado acima, até o Infantil 5, grupo que antecede o primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, essa grande e valiosa experiência me proporcionou o aprendizado de diversas estratégias didáticas, como a observação, o uso de registros e portfólios para documentar e analisar o progresso das crianças.

Através dessas práticas, pude desenvolver um olhar sensível e atento para o desenvolvimento infantil, permitindo-me identificar os interesses, habilidades, necessidades e formas individuais de aprendizagem de cada criança. Além disso, aprendi a criar um

ambiente acolhedor, seguro e estimulante para as crianças, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento. Essa minha experiência e formação como educadora construtivista, fez e continua fazendo parte de minha essência, independente do espaço educativo em que esteja.

Mesmo gostando muito de trabalhar nessa escola, toda história tem seu fim e estava percebendo que a minha história por ali estava se encerrando. Recebi um convite para me tornar professora regente na outra escola que trabalhava no período contrário, pois, durante todos esses anos, dobrei período em duas escolas e decidi aceitar.

Comecei a trabalhar na escola em que hoje atuo como professora regente em 2015 e entrei como professora assistente, visto que tem uma questão hierárquica bem presente e todo educador que entra para trabalhar lá, começa como assistente e depois de longos anos, assume uma sala, ou não. Foram cinco anos como professora assistente com professores de vários estilos, que aprendi de diversas formas.

Essa escola em que fui trabalhar era o oposto do que tinha vivido: modelo tradicional e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No começo, fiquei muito insegura e assustada, me questionando a todo o momento se tinha feito a escolha certa. Hoje depois de dez anos por lá, respondo que sim! Gosto de trabalhar na escola que estou hoje, pois consigo levar a minha bagagem, de acordo com meus valores e crenças que fui construindo ao longo da minha trajetória. Além de me encantar com o processo de ensino/aprendizagem e a relação das crianças com o conhecimento.

A demanda (das famílias, da coordenação, da direção e a minha própria), a burocracia, os prazos, as aulas expositivas são pontos que me sobrecarregam e consomem parte da energia que poderia estar empregando para estar presente e atender melhor às demandas dos alunos em sala de aula. Muitas vezes tenho a impressão de que estou depositando determinado conteúdo em meus alunos e eles apenas recebendo toda aquela informação e não sabendo ao certo o que fazer depois.

O excesso de conteúdo gera uma sobrecarga no planejamento e na execução das aulas, resultando em um ritmo acelerado de ensino. Esse cenário impõe a necessidade de cumprir estritamente o tempo estipulado na grade horária, o que pode intensificar a ansiedade em relação ao cumprimento do cronograma. Como consequência, há uma limitação no tempo disponível para promover discussões aprofundadas e significativas com

as crianças. Percebo que vou me afastando deles e deixando de lado toda aquela bagagem construída ao longo dos anos, de ter um olhar sensível para cada um ali dentro da sala.

Por mais presente que eu tente ser, sinto que não consigo acolhê-los em suas mais variadas demandas; desde conflito na hora do recreio, conversa sobre seu final de semana a mudanças na rotina pessoal de cada criança, enfim não consigo saber do meu aluno.

Ao dividir minhas inquietações com colegas de profissão, constato que essa angústia não é exclusiva, mas sim compartilhada por muitos educadores em diversas instituições educacionais.

O volume excessivo de conteúdo acadêmico impõe uma dinâmica pedagógica que, frequentemente, prioriza a transmissão dos componentes curriculares em detrimento de uma abordagem que contemple a individualidade do estudante. Nesse contexto, tanto professores quanto alunos são absorvidos por uma lógica instrucional centrada no cumprimento do programa, o que pode limitar a construção de práticas educativas mais personalizadas e significativas.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) homologou em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, que todas as instituições de ensino no Brasil passariam a ter a necessidade de incluir as competências socioemocionais em seus programas curriculares.

Em atendimento à sugestão da banca examinadora durante o exame de qualificação, optou-se por adotar o termo "**competências socioemocionais**" como referência padrão às questões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, visando à padronização terminológica ao longo do texto.

A inclusão do trabalho com as competências socioemocionais na grade curricular resultou na implementação de práticas pedagógicas voltadas ao seu desenvolvimento em sala de aula, estruturadas, em geral, por meio de uma aula semanal com duração de quarenta minutos. No entanto, tal organização me suscita inquietações, uma vez que considero inadequado restringir esse tipo de desenvolvimento a um momento previamente delimitado no cronograma escolar.

Parto do pressuposto de que o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ocorrer de forma contínua e transversal, integrado às demais práticas pedagógicas e

presente nas interações cotidianas entre professores e estudantes. Com base nessa perspectiva, esta pesquisa propõe-se a investigar possibilidades de abordagem dessas competências de maneira mais orgânica e contextualizada no cotidiano escolar, visando a uma formação mais efetiva e significativa, sem a necessidade de sua restrição a um tempo específico na grade horária.

Para além do incômodo gerado pela organização de uma aula específica semanal, observa-se a existência de desafios significativos na implementação desse novo componente curricular. Muitos professores não receberam, durante a formação inicial, uma preparação adequada para atuar nesse domínio, tampouco têm acesso a programas de formação continuada que possibilitem trabalhar com esse aspecto do currículo.

Em virtude da desvalorização atribuída a esse componente curricular, observa-se que muitos educadores — entre os quais me incluo — tendem a excluir essa aula do planejamento semanal quando não conseguem cumprir integralmente o cronograma previsto. Percebe-se, assim, a existência de uma hierarquia implícita entre os componentes curriculares, na qual as demais áreas são conferidas maior relevância e, conseqüentemente, recebem prioridade nas atividades pedagógicas.

Diante disso, meu interesse pelo estudo do tema do desenvolvimento das competências socioemocionais justifica-se tanto por uma escolha pessoal, como por minha trajetória acadêmica e profissional. A preocupação com o desenvolvimento infantil nos seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais faz parte da minha caminhada acadêmica desde que iniciei a graduação em pedagogia.

Minha motivação para abordar este tema é fundamentada em minha própria trajetória pessoal, considerando a relevância que a instituição escolar desempenhou ao longo de minha vida, conforme anteriormente mencionado. Além disso, como docente no âmbito da educação privada em uma escola na cidade de São Paulo, pude observar nas minhas turmas a necessidade de investir no desenvolvimento dos aspectos socioemocionais das crianças, juntamente com os cognitivos. Esta necessidade se tornou ainda mais evidente após a ocorrência da pandemia de COVID-19, período no qual as crianças foram privadas da oportunidade de frequentar o ambiente escolar, que representa um espaço de extrema importância tanto para o processo educacional quanto para a socialização.

Sendo assim, direciono minha pesquisa com o **objetivo** de:

- Investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola em que atuam.

Para abordar essa questão, a pesquisa buscará, primeiramente:

- Analisar as concepções dos professores acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos.

Em seguida, a investigação se concentrará em:

- Identificar as estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento dessas competências de seus alunos.

O **problema da pesquisa** é, portanto: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham o desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula, após a BNCC estabelecer a obrigatoriedade de inclusão dessas competências nos currículos escolares?

1 - REFERENTE TEÓRICO

1.1 - Pesquisas Correlatas: Caminhos já percorridos.

Digo: O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(Rosa, 1985)

Com o propósito de explorar mais a fundo o campo de estudos sobre as competências socioemocionais, realizou-se um levantamento de teses e dissertações provenientes de programas de pós-graduação que abordam essa temática, utilizando como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da análise desses trabalhos acadêmicos, foi possível examinar a produção mais atual dos estudantes.

As primeiras análises já revelaram a importância do tema e possibilitaram a reflexão sobre a problemática que estava posta. De imediato, pela quantidade de pesquisas, houve a necessidade de compreensão da distinção entre os significados dos termos competências socioemocionais e habilidades socioemocionais.

As habilidades socioemocionais e as competências socioemocionais são conceitos relacionados, mas apresentam diferenças.

Enquanto as habilidades socioemocionais referem-se às capacidades individuais de entender, expressar e gerenciar emoções, bem como de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, as competências socioemocionais são conjuntos mais amplos de habilidades, envolvendo não apenas as habilidades individuais, mas também a capacidade de aplicá-las de maneira eficaz em diferentes contextos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

A competência é mais subjetiva e pessoal, enquanto a habilidade é algo mais prático e tangível. Dessa forma, é por meio do exercício de habilidades específicas que chegamos a desenvolver uma competência.

A partir dessa diferenciação e elegendo a perspectiva de competências socioemocionais, foram realizadas pesquisas correlatas na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando, inicialmente, as palavras-chaves: **Educação socioemocional e competências socioemocionais.**

Esta busca inicial resultou em um conjunto considerável de 71 pesquisas. Contudo, para aprimorar a seleção, foi aplicado um critério adicional: a data de publicação. Apenas teses e dissertações dos últimos dez anos foram consideradas para análise, garantindo que o estudo estivesse alinhado com as abordagens contemporâneas.

Dentre os trabalhos encontrados, destacaram-se aqueles que contribuíram para ampliar o entendimento conceitual e que serviram de inspiração para a pesquisadora que conduz este estudo. Essa seleção criteriosa reflete o compromisso em identificar as pesquisas mais relevantes e atualizadas para embasar a investigação.

Posteriormente, a pesquisa avançou para uma busca mais específica, empregando as três palavras-chave: **Educação socioemocional, competências socioemocionais e ensino fundamental.** Como resultado, apenas quatro trabalhos atenderam aos critérios de seleção. Dentre esses, somente dois estavam diretamente relacionados à prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma observação curiosa foi feita durante o processo de busca. Quando a palavra-chave "anos iniciais" foi substituída por "educação infantil", seis trabalhos

relacionados a este último tema foram identificados e apenas um selecionado para a análise.

A tarefa de selecionar teses e dissertações foram sistematizadas na tabela abaixo:

Tabela 1 – Pesquisas correlatas:

Título	Autor	Programa de Pós-Graduação	Instituição	Ano	Referente teórico
Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da Educação Infantil	Jeriane da Silva Rabelo	Doutorado	Universidade Federal do Ceará	2021	Vygotsky; Wallon; Saltini; Lefebvre; Gardner e Damásio.
A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando	Armindara Lima Braga	Mestrado	Universidade Vale do Rio Sinos	2020	Vygotsky; Freire; Piaget e Fernández.
A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil	Tássia Joana Rodrigues	Mestrado	Universidade Vale do Rio Sinos	2019	Pacheco e Sacristán.
As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: Desdobramentos	Graciela Coelho da Silva	Mestrado	Universidade Federal de Santa Maria	2021	Damásio; Freire; Freitas; Goleman; Morin e Sacristán.

na formação de professores.					
As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral	Daniela Di Pietro Zambianco	Mestrado	Universidad e Estadual de Campinas	2020	Cunha; Damasio e Piaget
Percepções de professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental sobre a resolução de problemas e competências socioemocionais	Alexandra Amadio Belli	Mestrado	Pontifícia Universidad e Católica de São Paulo	2017	Piaget; Vygotsky e Wallon

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No que diz respeito ao tópico das competências socioemocionais, é possível observar descobertas mais recentes nos estudos de Rabello (2021), Braga (2020) e Rodrigues (2019). Esses estudos demonstram objetivos alinhados com o âmbito desta pesquisa, corroborando com abordagens metodológicas sólidas e resultados de práticas transformadoras. Rabelo (2021) aborda os tais temas, embora sua pesquisa estivesse direcionada para a educação infantil.

Em sua pesquisa, Rabelo (2021) buscou compreender a importância das competências socioemocionais docentes na formação docente, na prática pedagógica e na relação com a criança, a partir do olhar de professoras da Educação Infantil, através da pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso com uma amostra composta por dezoito professoras da EI da rede pública da cidade de Fortaleza (CE). O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada e evidenciou em seu estudo a

importância de quais saberes e práticas dos docentes podem ser consideradas para que a educação socioemocional se torne norteadora das experiências na Educação Infantil. Suas constatações e percepções acerca da qualidade da aprendizagem integral da criança, contribuem para o presente estudo, pois Rabelo (2021) aborda como as avaliações da aprendizagem, no âmbito escolar, cobram apenas a memorização de conteúdos passados pelo professor e com isso sinaliza a relevância de um aprofundamento da compreensão dos elementos emocionais envolvidos na formação e nas práticas docentes.

Outro estudo relevante para este campo, conduzido por Braga (2020), teve como objetivo explorar a maneira como a dimensão socioemocional permeia as práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa, de caráter qualitativo descritivo, selecionou doze educadores que atuam no ensino Fundamental Anos Finais de um colégio particular da cidade do Rio de Janeiro. Como recurso metodológico a pesquisadora coletou informações por meio de um questionário composto por nove perguntas, onde Braga (2020) pôde constatar que os professores entrevistados atribuíam igual importância às dimensões socioemocionais e cognitivas como elementos constituintes da formação integral dos alunos.

Em seu estudo Rodrigues (2019) examinou a introdução de critérios empresariais na vida emocional dos indivíduos e buscou compreender como as competências socioemocionais operam no currículo escolar, bem como os mecanismos aos quais essas competências respondem. Através de uma análise documental, a autora identificou que a forma como as competências socioemocionais têm sido apresentadas tende a subestimar o conhecimento escolar e ressaltou como as emoções, nos dias atuais, não apenas estão organizadas em camadas, mas também exercem influência na divisão dos indivíduos, o que contradiz os princípios da educação integral.

Na etapa subsequente da pesquisa que visava à seleção de estudos considerando a Educação Socioemocional com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais de crianças nos anos iniciais, o refinamento da busca se concentrou nas dissertações e teses produzidas nos últimos 3 anos.

No levantamento sobre competências socioemocionais, Educação Socioemocional e anos iniciais, Belli (2017), Silva (2021) e Zambianco (2020), destacam

a importância e a intencionalidade do desenvolvimento socioemocional serem práticas formativas e estejam no cerne das formações voltadas para os educadores dos anos iniciais.

Silva (2021) em sua dissertação, focada na cidade de Santa Maria, investiga a proposta de formação de professores da rede pública municipal em relação às competências socioemocionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, conduziu uma pesquisa qualitativa, adotando a abordagem de estudo de caso. A metodologia desta dissertação constitui-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, envolvendo professores do ensino fundamental anos iniciais da rede pública municipal do Município de Santa Maria. Os resultados obtidos destacaram a relevância de incorporar as competências socioemocionais na formação de professores, reconhecendo o papel fundamental dessas competências na promoção da saúde emocional no ambiente educacional.

Outra dissertação que apontou caminhos foi a de Zambianco (2020) que ofereceu um modelo de formação integral, pela escola da rede pública de Educação Básica, do município de Campinas no estado de São Paulo, que respondeu às demandas da sociedade contemporânea e a adequação às orientações educacionais oficiais. Além disso, a pesquisa de Zambianco (2020) destacou evidências relacionadas ao aumento da procura e à adoção de programas de competências socioemocionais na Educação Básica.

Nessa dissertação, Zambianco (2020) apoia-se em contribuições de autores que abordam sobre competência socioemocional, aqui elucidado por Fonseca (2016) quando descreve como tais competências socioemocionais são essenciais para o sucesso dos indivíduos na escola, no ambiente de trabalho, nos relacionamentos interpessoais e no exercício da cidadania. Esse conceito envolve a aquisição e aplicação de um conjunto de habilidades sociais, emocionais, comportamentais e de caráter que são fundamentais para o desenvolvimento integral e bem-sucedido dos indivíduos em várias esferas da vida.

A dissertação de Belli (2017), embora tenha se concentrado em pesquisa relacionada ao componente de Matemática, investigou as contribuições dos estudos sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais e resolução de problemas

para a formação de professores. A pesquisa empregou entrevistas semiestruturadas e questionários como instrumentos e, diante da realidade escolar apresentada e pela percepção dos professores da escola, ficou evidente a importância do manejo da regulação emocional por propiciar um melhor gerenciamento do estresse e de conflitos no ambiente escolar, além de direcionar mudanças na prática pedagógica e o fortalecimento dos objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos, identificando assim a necessidade de educação continuada para os docentes.

A análise dos artigos envolvendo a temática do desenvolvimento e aprendizagem socioemocional na educação básica também permitiu buscar as teorias que fundamentam as pesquisas nacionais.

1.2 - A introdução da Educação Socioemocional nas escolas.

Sempre vejo anúncios de oratória. Nunca vi anúncios de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir.
(Rubem Alves)

Falar em competências socioemocionais é abordar processos como o reconhecimento e o gerenciamento das emoções, a empatia, o desenvolvimento de relações saudáveis e a tomada de decisões éticas e responsáveis. Mas será que tivemos a oportunidade de aprender sobre isso durante a nossa própria trajetória escolar? Houve espaço para falar sobre sentimentos, para ser ouvido, para aprender a comunicar emoções?

É provável que a resposta para essas questões seja negativa, uma vez que o sistema educacional tradicional tem sido predominantemente orientado para o desenvolvimento cognitivo, com ênfase na aquisição de habilidades como leitura, escrita, cálculo e outras competências técnicas. Esse enfoque muitas vezes resulta em um processo educativo que pode ser percebido como mecanicista e restritivo, voltado para a formação de mão de obra, e negligencia aspectos fundamentais relacionados às relações humanas e à dimensão emocional do ser humano.

Conforme elucida Mahoney (2010, p. 19):

A aprendizagem é, além dos automatismos naturais, mais um recurso de que a criança dispõe para responder às exigências de adaptação ao meio humano e físico que a rodeia e constitui-se como indivíduo. A presença do outro humano nesse processo de aprendizagem é primordial e indispensável [...] Aprender é transformar-se na relação com o outro.

As competências socioemocionais configuram-se hoje como um conceito polissêmico, isto é, compreendido de diversas formas. Diante dessa multiplicidade de interpretações, inicio este estudo explicitando minha posição acerca desse constructo. A crítica ao trabalho para o desenvolvimento das competências socioemocionais passa, inevitavelmente, pela reflexão sobre sua implementação nas escolas. Embora se reconheça sua importância para o desenvolvimento integral dos estudantes, é necessário questionar a forma como têm sido abordadas, muitas vezes de modo superficial e desconectado das reais demandas das comunidades escolares.

O fato de ser considerada como uma "disciplina" isolada, ministrada uma vez por semana em um espaço de quarenta minutos, evidencia uma abordagem reducionista e mecanizada, que contraria o princípio de transversalidade que deveria fundamentar essa prática.

SMOLKA (2015, p. 225) nos lembra que:

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar.

Além disso, a comercialização de programas que visam o desenvolvimento das tais competências, vendidos às escolas de forma padronizada, reflete uma abordagem mercadológica que negligencia as particularidades de cada realidade escolar. Esses programas, muitas vezes engessados, forçam a aplicação de temas pré-definidos, ignorando as necessidades imediatas da turma e a complexidade das relações que se desenvolvem no ambiente educacional. Tal prática não apenas desvirtua o propósito genuíno, mas também pode esvaziar seu potencial transformador, reduzindo-a a mais uma obrigação curricular imposta.

É fundamental reconhecer que o desenvolvimento socioemocional não pode ser delimitado a horários marcados ou pacotes pré-formatados. Trata-se de um processo contínuo, que deve estar integrado a todas as práticas pedagógicas e relações escolares. Ele demanda sensibilidade por parte dos educadores e gestores para adaptar-se às realidades específicas de seus alunos, promovendo um aprendizado significativo e alinhado às necessidades do contexto. Transformar em uma experiência realmente eficaz exige uma abordagem que vá além das imposições estruturais e comerciais, priorizando o envolvimento genuíno e o compromisso com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Estas ideias aparecem sintetizadas em SMOLKA (2015, p. 220):

No que concerne às relações entre habilidades cognitivas e competências socioemocionais, é intrigante que, sem maiores considerações, os proponentes do instrumento, embora reconhecendo a relevância de ambas, enfatizem a separação das mesmas, em tempos em que os esforços de reconceitualização de tais aspectos permeiam vários campos de estudo na busca de superação das dicotomias historicamente estabelecidas (razão/sensibilidade, cognição/emoção, corpo/ mente).

A convite da minha orientadora, participei de uma discussão com mestrandos¹ sobre a proposta de introdução de uma disciplina específica para abordar aspectos socioemocionais no currículo escolar. O consenso entre os participantes foi contrário a essa ideia, evidenciando preocupações comuns sobre a eficácia e adequação de tal abordagem.

Os mestrandos estabeleceram conexões com a disciplina "Projeto de Vida", introduzida no Ensino Médio, e elaboraram críticas significativas a respeito dessa implementação. Entre as observações, destacou-se a percepção de que tanto a disciplina para se trabalhar as competências socioemocionais quanto a disciplina Projeto de Vida são frequentemente tratados de maneira fragmentada, sem articulação com o restante do currículo ou com as vivências reais dos estudantes. Essa desconexão pode levar à superficialidade no trato dos temas, comprometendo o potencial dessas iniciativas para promover um desenvolvimento integral e genuíno.

¹ Alunos da turma n° 13 de 2024, no Programa de Pós-Graduação - Formação de Formadores na disciplina Projeto de Pesquisa.

Do meu ponto de vista, essa fragmentação revela não apenas uma dificuldade de integração curricular, mas também a ausência de um compromisso mais profundo com o desenvolvimento integral dos alunos. Considero que, para que as competências socioemocionais sejam de fato significativas, elas precisam emergir das práticas pedagógicas cotidianas e estar conectadas ao contexto dos sujeitos envolvidos — caso contrário, correm o risco de se tornarem mais um conteúdo a ser “cumprido”, sem impacto real na formação dos estudantes

Com essa discussão, professora Laurinda lembrou-se de uma passagem de MAKARENKO (1985, p. 37) onde diz: “Não se chega à disciplina por meio da pregação; a disciplina fundada no plano intelectual é muito fraca; precisa ter uma carga de sentimento - a emotividade é um tempero necessário”.

Além disso, foi apontado que a imposição de uma disciplina específica para trabalhar aspectos socioemocionais pode reforçar a ideia de que tais competências são elementos complementares ou acessórios no processo educativo, em vez de serem reconhecidas como dimensões intrínsecas e transversais à formação humana. Os participantes também ressaltaram a importância de integrar o desenvolvimento socioemocional às práticas pedagógicas cotidianas, valorizando as interações e experiências que ocorrem em todas as disciplinas e nos diversos espaços da escola.

Essa reflexão evidencia a necessidade de reavaliar criticamente a maneira como as políticas educacionais têm abordado esse tema, enfatizando a importância de propostas que transcendam o formato disciplinar e estejam alinhadas às necessidades e especificidades das comunidades escolares.

Contribuir para a formação integral de crianças e jovens requer o desenvolvimento de competências socioemocionais que favoreçam não apenas a aprendizagem, mas também o fortalecimento de vínculos, a construção da autonomia, da empatia e do pensamento crítico, possibilitando uma participação mais consciente e transformadora na sociedade contemporânea. Nesse conjunto, incluem-se tanto as competências já reconhecidas e avaliadas pelos sistemas educacionais, como as relacionadas ao letramento, à matemática e aos diversos conteúdos disciplinares, quanto aquelas que, em geral, não são abordadas de forma intencional pelas escolas, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Embora se espere que os jovens concluam a educação básica com a capacidade de resolver problemas de forma colaborativa, pensar criticamente e tomar decisões responsáveis, a prática pedagógica continua a priorizar o ensino das disciplinas tradicionais, com foco no acúmulo de conhecimento. Essa abordagem, no entanto, não enfatiza a mobilização desses saberes para a compreensão e transformação do mundo e do próprio indivíduo.

Para tal, o IAS (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015) destaca:

A Educação para o Século 21 exige a ampliação da fronteira do que se entende por aprendizagem e passa pelo desenvolvimento e avaliação desses aspectos que, hoje se reconhece, podem ser mensurados objetivamente e ensinados intencionalmente na escola. Para além do que se estabeleceu como meta para a educação no Século 20 em termos de acesso aos estudos, permanência e sucesso escolar, o que se espera para a educação no Século 21 a tríade acesso + conclusão escolar + aprendizagem integral e passa pelo reconhecimento de que o ensino, tal como vem sendo praticado, não está dando conta de reter as crianças e os jovens na escola e garantir aprendizagem significativa para uma vida plena no mundo contemporâneo.

Vivemos em uma era de mudanças profundas e aceleradas na sociedade, onde as transformações ocorrem de maneira rápida e constante. As "informações propagam-se à velocidade da luz" (ABED, 2016, p. 5), e as relações com o conhecimento, assim como as interações entre as pessoas, estão indissociavelmente influenciadas pelo ambiente digital em que estamos imersos.

No Brasil e em todo o mundo, buscam-se alternativas para preparar as crianças e jovens de hoje para um futuro incerto que se apresenta diante de nós. Nóvoa (2020) nos lembra que não podemos, enquanto profissionais da educação, abandonar os alunos, sinalizando a necessidade das trocas sociais, dos vínculos afetivos e do contato com a escolarização formal, mesmo que a distância.

O grande desafio que se impõe às escolas, portanto, é investir tanto no desenvolvimento de competências cognitivas e acadêmicas quanto nas competências socioemocionais. Estas últimas não apenas favorecem a formação integral dos estudantes, mas também podem contribuir para o fortalecimento de relações mais respeitadas, éticas e solidárias no ambiente escolar e social, reconhecendo as tensões e desigualdades que atravessam a vida em sociedade.

A discussão sobre as competências socioemocionais pode, à primeira vista, parecer distante da realidade plural em que vivemos. No entanto, essas competências estão intrinsecamente relacionadas à nossa formação enquanto sujeitos e seres humanos. Reconhecer sua importância implica superar os paradigmas da educação tradicional sob os quais muitos de nós fomos formados. Esse deslocamento é essencial para que possamos vislumbrar as potencialidades que o desenvolvimento das competências socioemocionais oferece à formação integral do ser humano, assim como compreender a escola como um espaço privilegiado de interação social e de desenvolvimento emocional.

O desenvolvimento das competências socioemocionais envolve estratégias voltadas ao aprimoramento da inteligência emocional, conforme descrito por Goleman (2001), e à compreensão da profunda interdependência entre emoção, cognição e comportamento social. De acordo com Damásio (2004), as emoções desempenham um papel fundamental na tomada de decisões e na construção do raciocínio, contrariando a dicotomia tradicional entre razão e emoção. Nesse sentido, aprender a reconhecer e a gerenciar as próprias emoções, bem como a lidar com as emoções dos outros, torna-se essencial para o estabelecimento de relações interpessoais mais saudáveis, para a convivência ética e para a atuação consciente no mundo. A gestão das emoções e das relações, portanto, é um componente central no processo de formação integral dos sujeitos. As emoções não são opostas à razão, mas sim parte integrante dos processos cognitivos, especialmente na tomada de decisões conscientes e nas interações sociais. Como ele afirma, “a ausência de sentimento pode comprometer a racionalidade” (p. 19).

Para o IAS (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015):

Competências Socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social.

Essa perspectiva sublinha a necessidade de uma abordagem educativa que reconheça a constituição do sujeito de forma integrada, considerando a articulação entre corpo, afeto e cognição. Nesse sentido, o desenvolvimento das competências

socioemocionais deve ser concebido não como um componente isolado, mas como parte essencial e indissociável do processo pedagógico, contribuindo para a formação do ser humano em sua totalidade.

Incentivar os alunos a enfrentar o novo (desconhecido) e o complexo (desafiante) estimula a curiosidade intelectual e o prazer pelo aprender em si mesmo. Implica em desenvolver a humildade e a aceitação dos próprios limites que, ao invés de paralisar, deveriam instigar a busca constante de ampliação dos recursos internos e enriquecimento pessoal.” (ABED, 2016, p.67)

Atualmente, o desenvolvimento das competências socioemocionais no Brasil vem se consolidando como uma dimensão educativa imprescindível, com a implementação de programas específicos em diversas redes de ensino e a crescente oferta de formação docente voltada para essa área. Além disso, a influência de modelos internacionais, como o proposto pela Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), tem contribuído para a estruturação de estratégias pedagógicas que buscam integrar o desenvolvimento socioemocional de maneira sistemática e intencional nas escolas brasileiras, visando formar cidadãos mais conscientes, resilientes e preparados para enfrentar os desafios do século 21 e será discutido na próxima seção.

1.3. A proposta de CASEL - Fundamentos que apoiam o desenvolvimento Socioemocional

Sem a Educação das Sensibilidades, todas as Habilidades são tolas e sem sentido.

(Rubem Alves)

No contexto das reformas educacionais, discute-se, no Brasil, a necessidade de repensar a educação oferecida nas escolas, com ênfase na atualização dos currículos. A importância da flexibilidade, a inclusão de temas transversais, o foco na aprendizagem do aluno, o uso de novas tecnologias, a formação pedagógica, e o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas são pontos centrais dessa discussão. Tais competências devem capacitar o aluno a buscar, compreender, organizar e reinterpretar informações em ambientes em constante mudança. Nos últimos anos, com o surgimento de novas demandas educacionais provenientes tanto das famílias quanto das

instituições escolares, as competências socioemocionais passaram a ser incluídas nesse debate, com o objetivo de promover uma educação integral e de qualidade adequada às exigências do século XXI.

A educação do futuro requer um currículo escolar que contemple o desenvolvimento das competências socioemocionais de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, com vistas a formar indivíduos capazes de tomar decisões conscientes diante dos desafios contemporâneos, atuando com responsabilidade, empatia e criticidade. Embora alguns trechos da obra de Libâneo (2012) possam, à primeira vista, dialogar com os princípios defendidos por iniciativas como a da CASEL, é importante observar que o autor adota uma perspectiva voltada à formação crítica e à transformação social. Em suas palavras:

Assim, não se trata de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valoriza formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p. 17)

Ainda que a proposta da CASEL também valorize aspectos como a empatia, o respeito mútuo e a convivência democrática, Libâneo (2012) entende essas dimensões a partir de uma matriz teórica voltada à práxis e à emancipação dos sujeitos. Assim, é possível perceber aproximações temáticas, mas é necessário reconhecer que se trata de fundamentos conceituais distintos.

Esse movimento no campo da educação, a pensar-se no desenvolvimento integral do aluno, indo além de sua dimensão cognitiva discutido no Brasil, teve início em países da América do Norte e da Europa, cujos estudos e práticas vêm exercendo uma forte influência sobre as pesquisas e iniciativas desenvolvidas no Brasil.

Existem diferentes estudos e práticas internacionais e nacionais voltadas ao trabalho com competências socioemocionais e uma das principais referências internacionais nesse campo é a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). A escolha pela CASEL se justifica por sua abordagem distinta, ao propor um modelo sistêmico para o desenvolvimento socioemocional. Nesse modelo, educadores, famílias e comunidades colaboram para promover essas competências integrando-as como parte fundamental da educação e do desenvolvimento humano.

Em 1994, um grupo de educadores e pesquisadores norte-americanos, envolvidos no atendimento a crianças no Fetzer Institute, introduziu o termo "Social and Emotional Learning" (SEL), traduzido para o português como Educação Socioemocional (ESE). O conceito surgiu a partir de discussões sobre estratégias eficazes para aprimorar as competências sociais e emocionais, melhorar o desempenho acadêmico, e prevenir e reduzir problemas de saúde e comportamento entre as crianças atendidas. Esse mesmo grupo foi responsável pela criação da CASEL.

A Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994 em Chicago, Illinois, por Daniel Goleman e a educadora Eileen Rockefeller Growald. A CASEL fornece orientação para educadores, pesquisadores e profissionais envolvidos em políticas educacionais, com foco no conhecimento científico e na prática da aprendizagem social e emocional nas instituições de ensino. Os programas elaborados para escolas, têm o objetivo de promover cinco conjuntos de competências cognitivas, afetivas e comportamentais: autoconsciência, autocontrole, consciência social, habilidades sociais e tomada de decisão responsável (MOTTA; ROMANI, 2019).

A missão da organização é promover o desenvolvimento saudável e o bem-estar de crianças e adolescentes, tornando o desenvolvimento das competências socioemocionais uma parte integrante da educação, desde a educação infantil até o ensino médio (CASEL, 2003).

Em 1998, a CASEL iniciou a elaboração de um guia para a promoção do desenvolvimento socioemocional, com financiamento do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Após um período de três anos dedicado à identificação de programas, à análise detalhada de seus conteúdos e à compilação das descobertas, a organização publicou o guia intitulado *Safe and Sound*.

Devido à profundidade e abrangência de sua análise, o guia tem sido amplamente utilizado como referência não apenas nos Estados Unidos, mas também em outros países. A CASEL tem se destacado como líder em pesquisas sobre o tema, direcionando seus esforços para a integração da aprendizagem socioemocional como uma componente essencial da educação tanto nos Estados Unidos quanto internacionalmente.

O termo “aprendizagem socioemocional” (Social and Emotional Learning – SEL) foi definido pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2003) como:

O processo de desenvolvimento da habilidade de reconhecer e gerenciar as emoções, demonstrar empatia e preocupação com os outros, tomar decisões responsáveis, estabelecer relacionamentos positivos e enfrentar situações desafiadoras de forma eficaz.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa adota o termo competências socioemocionais, em vez de aprendizagem socioemocional, por considerar que este último pode remeter a uma compreensão tecnicista e conteudista do processo formativo. A opção por competências socioemocionais está fundamentada na concepção de que tais aspectos são desenvolvidos de forma contínua ao longo da trajetória escolar, nas interações sociais e nas experiências vividas no contexto educacional.

As competências socioemocionais permitem ao indivíduo lidar com suas próprias emoções e com os outros, além de realizar suas tarefas de maneira competente e ética. É componente essencial da educação e do desenvolvimento humano. Trata-se do processo pelo qual crianças, jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções, alcançar objetivos pessoais e coletivos, demonstrar empatia, estabelecer e manter relacionamentos de apoio, e tomar decisões responsáveis e conscientes.

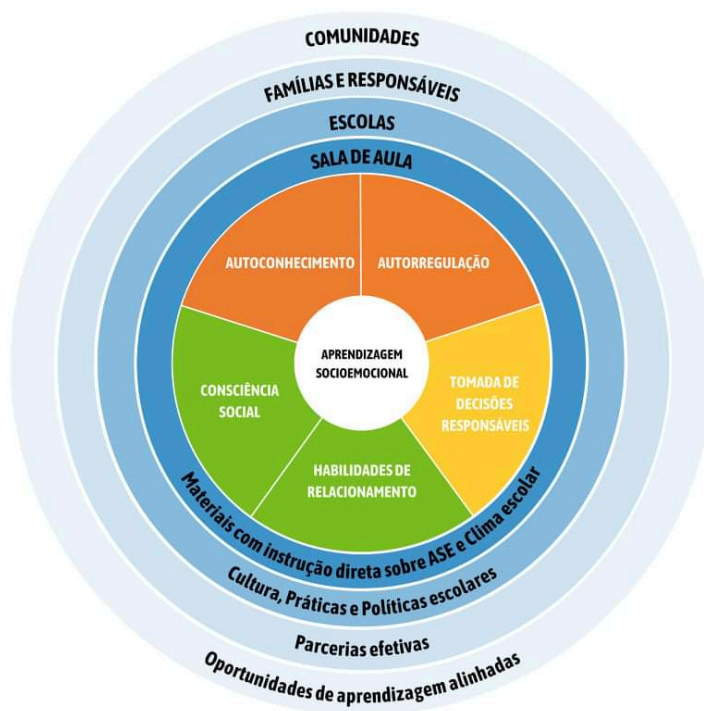
Promove a equidade e a excelência educacional por meio de parcerias significativas entre escola, família e comunidade. Estas parcerias criam ambientes de aprendizagem fundamentados na confiança e colaboração, proporcionam experiências e relacionamentos significativos, e incluem um currículo estruturado com instrução direta e avaliações contínuas. A aprendizagem socioemocional tem o potencial de reduzir diversas formas de desigualdade e de empoderar crianças, jovens e adultos para cocriar escolas prósperas e contribuir para o desenvolvimento de comunidades seguras, saudáveis e justas.

Conforme o material desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (2015, p. 9) para a UNESCO, o termo “competência” é definido como: “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional, ou na interrelação entre ambos”.

As competências socioemocionais são necessárias “para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, p. 9).

Segundo a CASEL (2015), a competência socioemocional é adquirida quando uma pessoa é capaz de integrar conhecimentos, habilidades e atitudes para agir de maneira eficaz em contextos pessoais, profissionais, sociais e acadêmicos. Essas competências englobam pensamentos, emoções e comportamentos que podem ser organizados em cinco principais dimensões.

Imagem 1: As dimensões socioemocionais



Fonte: Instituto Vila Educação (2024)

- **Autoconhecimento:** habilidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, compreendendo como influenciam o comportamento. Envolve também a identificação de pontos fortes e limitações, promovendo uma autoimagem positiva e um senso de propósito bem fundamentado.

- **Autorregulação:** refere-se à capacidade de gerenciar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira adequada a diferentes situações, com vistas ao alcance de metas individuais e coletivas. Inclui o desenvolvimento da perseverança, o controle do estresse e a motivação intrínseca.
- **Consciência social:** diz respeito à habilidade de adotar perspectivas empáticas e respeitadas, reconhecendo as diversidades culturais, sociais e econômicas. Também envolve o reconhecimento de normas sociais mais amplas e das redes de apoio presentes na família, na escola e na comunidade.
- **Habilidades de relacionamento:** capacidade de estabelecer vínculos saudáveis e colaborativos com indivíduos e grupos diversos. Abrange competências como a comunicação assertiva, a escuta ativa, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a solicitação ou oferta de ajuda quando necessário.
- **Tomada de decisão responsável:** competência para fazer escolhas éticas e construtivas que considerem o bem-estar individual e coletivo. Inclui a avaliação de riscos, a ponderação de consequências e a consideração de padrões morais e de segurança.

Para a CASEL (2015), investir em competências socioemocionais beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar de modo geral e na manutenção de uma sociedade pró-social. Portanto, para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento norteador que será abordado na próxima sessão.

1.4. A BNCC e o trabalho com as competências socioemocional

*A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.
(Eduardo Galeano)*

A Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030, adotada pelos países membros das Organizações da Nações Unidas (ONU) em 2015, é um plano de ação

global que visa erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade até 2030. A educação é um dos pilares centrais dessa agenda, especialmente através do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que busca assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (ONU, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, implementada em 2018 e com sua obrigatoriedade nos currículos escolares até 2022 foi um marco regulatório para a educação básica, estabelecendo diretrizes e competências que todos os estudantes do país devem alcançar ao longo de sua formação.

Esclarecendo o conteúdo do presente documento, apresentamos a definição da Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, p.7)

Destaca-se a ênfase no desenvolvimento socioemocional, na educação para a cidadania global e na preparação dos jovens para enfrentar os desafios contemporâneos, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

Diante disso, a Educação Socioemocional tem sido objeto de debate no Brasil e com a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) essa temática ganhou maior relevância no contexto das escolas e redes de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (2015), ao estabelecer a escola como um espaço voltado para o desenvolvimento de competências, enfatiza que a educação deve promover a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores" com o objetivo de capacitar os indivíduos a enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, a exercer plenamente a cidadania e a atuar no mundo do trabalho. Desenvolver seu aluno "em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (MEC, 2018b, p. 7-12).

O documento propõe que as competências socioemocionais sejam incorporadas de forma transdisciplinar e integrada às habilidades cognitivas que constituem as diferentes áreas do conhecimento. Dentre as dez competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, ao menos quatro se destacam no que tange ao desenvolvimento socioemocional, sendo elas as competências de números 7, 8, 9 e 10, conforme ilustrado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem buscado influenciar os currículos escolares ao propor uma formação integral, que contemple tanto a dimensão cognitiva quanto a socioemocional do desenvolvimento humano. No entanto, ainda é possível observar tensões e desafios na efetivação desse princípio, uma vez que, na prática, muitas vezes prevalecem abordagens fragmentadas que continuam a privilegiar a dimensão intelectual em detrimento de outras formas de aprendizagem.

1.5. A teoria Walloniana

Em busca de referências que fundamentassem a importância do bem-estar para a aprendizagem, considerando a relação do indivíduo com o ambiente em que vive e com foco em seu desenvolvimento integral, recorri à teoria psicogenética de Henri Wallon, pois essa abordagem está alinhada à concepção de desenvolvimento na qual acredito e com a qual me identifico, pois ele propõe uma visão de desenvolvimento que não dissocia os aspectos afetivo, cognitivo e motor, reforçando a ideia de que ambos os campos se entrelaçam e são indispensáveis para o processo de aprendizagem.

Henri Wallon apresenta o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e integrado, no qual razão, emoção, corpo e meio social estão intrinsecamente articulados. Ao estudar a infância, Wallon não se limita à descrição de etapas do crescimento infantil, mas busca compreender como, ao longo da vida, vão se formando as estruturas fundamentais da personalidade. Para ele, o estudo da criança permite revelar o ser humano em sua totalidade, já que é por meio da análise da gênese real da vida psíquica que se torna possível conhecer o adulto em suas dimensões mais profundas (Zazzo, 2017 [1978], p. 15).

Nesse sentido, a teoria walloniana fornece uma base sólida para refletir sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, pois reconhece que a afetividade ocupa papel central na constituição do sujeito. A afetividade, para Wallon (2007 [1941]) não é um elemento secundário ou complementar à cognição, mas sim um eixo estruturante da experiência humana, especialmente na infância. Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser compreendido de forma integrada às experiências corporais, afetivas e relacionais vividas cotidianamente no ambiente escolar.

A teoria do desenvolvimento proposta por Wallon — de base psicogenética — considera inseparáveis os fatores biológicos e sociais, valorizando a relação organismo-meio. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano resulta da interação entre o potencial genético da espécie e a diversidade de fatores ambientais (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). O autor considera inconcebível compreender o indivíduo sem levar em conta sua inserção no meio social, uma vez que “desde o seu nascimento,

geneticamente, a criança é um ser social” (ZAZZO, 2017 [1978], p. 15). Esse aspecto é reforçado por Galvão (2014), que observa que a sobrevivência da criança, por um longo período, depende da mediação de outros seres humanos.

A escola é um dos principais ambientes de socialização. Ela oferece à criança uma organização distinta daquela vivenciada no ambiente familiar, com regras próprias de convivência, disciplina e interação. Para Wallon, a instituição escolar constitui um grupo social específico, onde diferentes tendências individuais podem se harmonizar ou entrar em conflito com os objetivos da escola, o que depende da dinâmica estabelecida nesse espaço. Nesse contexto, a criança aprende não apenas conteúdos acadêmicos, mas também normas sociais, formas de se relacionar e lidar com conflitos — experiências essenciais para o desenvolvimento de suas condutas sociais.

Essas experiências escolares favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, pois permitem à criança experimentar emoções, tomar decisões e interagir com o outro em situações concretas e significativas. Compreender como essas experiências se articulam no desenvolvimento global da criança exige olhar para a maneira como Wallon concebe a integração entre os diferentes aspectos da vida psíquica. É nesse ponto que entram os chamados conjuntos funcionais: afetividade, cognição, motor e a pessoa.

1.5.1. Conjunto pessoa

Para Henri Wallon, o ser humano se constitui a partir da integração dinâmica entre três grandes domínios: ato-motor, afetividade e cognição. Essa articulação não ocorre de forma fragmentada, mas em constante interação, conferindo ao sujeito uma forma própria de ser, agir e sentir em cada etapa de seu desenvolvimento (WALLON, 2007 [1941]). O que Wallon denomina como “pessoa” diz respeito a essa totalidade integrada, sendo um conceito que remete àquilo que é comum a todos os seres humanos. Em contraposição, o termo “indivíduo” refere-se à expressão singular e concreta dessa totalidade, ou seja, ao modo como cada pessoa se manifesta no mundo com suas particularidades (PRANDINI, 2010).

Isso significa que a interação entre afetividade, conhecimento e ato motor resulta na formação de uma pessoa única, com uma personalidade própria, moldada por essa

interconexão. A dinâmica desses três conjuntos funcionais contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo, que se reflete em seu comportamento, atitudes e maneira de se relacionar com o mundo, conforme descreve Prandini (2010):

A pessoa é o conceito empregado por Wallon para definir e nomear o domínio funcional resultante da integração dos três primeiros: ato motor, afetividade e conhecimento. Pessoa é o todo diante do qual cada um dos outros domínios deve ser visto, pois para Wallon cada parte deve ser considerada diante do todo do qual é parte constitutiva, sob pena de, ao contrário, perder seu significado essencial. Assim, a pessoa é um conceito abstrato, genérico, que se refere ao que há de comum entre os homens, opondo-se ao conceito de indivíduo, como homem particular, concreto. (PRANDINI, 2010, p. 30).

Essa visão integral do ser humano oferece fundamentos importantes para pensar o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois essas não podem ser compreendidas como habilidades isoladas ou técnicas a serem ensinadas, mas sim como expressões complexas de um sujeito em desenvolvimento. Ao valorizar a totalidade do ser humano — corpo, emoção, cognição e socialidade —, a abordagem walloniana convida à construção de práticas pedagógicas que considerem o aluno como uma pessoa em processo, cuja formação se dá na e pela relação com o outro e com o meio, sendo assim, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o crescimento emocional e social dos alunos, aspectos essenciais para a construção de uma personalidade equilibrada e capaz de lidar com os desafios do contexto social e educacional.

1.5.2. Conjunto funcional afetividade

No processo de escolarização da criança, na multiplicidade de interações que ocorrem a afetividade, está entrelaçada, não apenas nas relações interpessoais, mas também nas interações com o material didático, na construção do conhecimento e na vivência do ambiente físico escolar.

Para aprofundar o entendimento desse processo, adotamos a definição de afetividade conforme proposta por Mahoney e Almeida, fundamentada em Wallon:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e

resultantes de sua integração; nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole. (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p.17).

A dimensão afetiva impacta diretamente os processos de ensino e aprendizagem e é essencial reconhecer a integração funcional em todo o processo de aprendizagem, uma vez que não existe atividade que seja exclusivamente de natureza cognitiva, afetiva ou motora, conforme tratado acima e destacado por Prandini (2010):

A aprendizagem de um conteúdo, considerada uma atividade predominantemente cognitiva, se dá sobre uma base orgânica (ato motor); depende da motivação, da vontade da pessoa de aprender; mobiliza expectativas, ansiedade, medo (afetividade). Essas emoções e esses sentimentos expressam-se no corpo, ao qual devemos estar muito atentos: expressões faciais, cacoetes, olhares, movimentos repetidos, agitação, tensões e apatia devem ser objeto de atenção e reflexão por parte do professor, pois são indicadores do que está se passando com o aluno ao aprender. A partir dessas observações, podemos atuar de forma mais adequada em relação às necessidades do aluno e, portanto, mais eficiente em relação a nosso objetivo final, que é fazer com que ele aprenda. (PRANDINI, 2010, p. 37-38).

Wallon apresentou uma definição de afetividade, esclarecendo a importância de seu papel em cada estágio do desenvolvimento humano. Ele afirma que a dimensão afetiva engloba emoções, sentimentos e paixões, cada uma com características distintas.

As emoções são reações de curta duração, de natureza orgânica, cuja manifestação vai sendo moldada pelo contato social e cuja expressão se dá principalmente através de movimentos corporais. Elas possuem um caráter plástico, contagioso e expressivo, sendo por meio das emoções que se estabelecem os primeiros vínculos de conexão e união com o outro “A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais” (ALMEIDA, 2007, p. 18).

Os sentimentos, por outro lado, estão ligados a um componente representacional ou cognitivo e têm maior duração, resultando da integração entre emoção e representação. Eles se manifestam a partir do repertório simbólico e representacional da afetividade, primeiramente na criança e, posteriormente, no adulto. A mímica e a linguagem constituem suas principais formas de expressão, possibilitando uma tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias.

Já a paixão envolve um nível elevado de autocontrole, requerendo o silenciamento das emoções e o domínio sobre o comportamento, caracterizando-se como a manifestação afetiva mais duradoura.

Desta forma “o afetivo é, portanto indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo” (MAHONEY, 2010, p. 17).

1.5.3. Conjunto funcional cognitivo

A dimensão do “conhecimento” é responsável pela forma como o indivíduo percebe, compreende, analisa e desenvolve noções fundamentais como tempo, espaço e linguagem. Através dela, o uso da palavra se torna uma função essencial para a evolução do pensamento. Essa dimensão permite ao indivíduo adquirir, transformar e manter o conhecimento por meio de imagens, conceitos e representações. Além disso, facilita a aquisição dos signos, que, por meio das diferentes linguagens, servem como pontos de referência para o pensamento. O desenvolvimento da representação, que decorre dos recursos mentais utilizados para organizar a experiência, também é promovido por essa dimensão. Como ressalta Mahoney (2010), a dimensão do conhecimento oferece representações que auxiliam na organização da experiência.

1.5.4. Conjunto funcional ato-motor

O conjunto funcional motor, na perspectiva da teoria de Henri Wallon, desempenha papel essencial no desenvolvimento humano ao possibilitar a mobilidade corporal, o equilíbrio postural e a sustentação tônica que viabiliza tanto a expressão quanto a organização das emoções e sentimentos. Conforme Mahoney (2010, p. 16), o ato motor é "um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente", antecedendo inclusive o pensamento racional.

Wallon (2007 [1941]) destaca a importância da função tônica, que é responsável por sustentar os músculos do corpo, regulando continuamente as atitudes corporais. Essa regulação permite a integração entre postura e expressividade, fundamentais para a comunicação emocional (PRANDINI, 2020, p. 64). Ainda segundo Prandini (2020, p.65), a origem das representações mentais e estados subjetivos está relacionada às

atividades musculares implicadas nas emoções, em uma interação constante entre a experiência corporal e o meio social.

Zazzo (2017 [1978]) destaca a originalidade de Wallon ao atribuir à função motora e à tonicidade um sentido essencialmente humano. Segundo ele:

(...) O tônus não é apenas um estado de tensão necessário à execução da contração muscular, ele é também atitudes, posturas. Ora, as atitudes, as posturas, são modeladas pelo adulto e são os primeiros meios de expressão na criança. Incapaz de efetuar seja o que for, o recém-nascido é manipulado por outros e é no movimento dos outros que tomarão forma as suas primeiras atitudes. (ZAZZO, 2017 [1978], p. 13-14).

Com base nesses pressupostos, compreende-se que o movimento é a via primordial de sociabilidade e expressão, constituindo um elo vital entre a criança e o outro, essencial à sua sobrevivência e ao seu desenvolvimento. O livre exercício dos movimentos corporais e o acesso à linguagem são fundamentais para a construção do conhecimento. Mahoney (2010) observa que a diferença entre sensações ocorre apenas quando a criança é capaz de reproduzi-las por meio de gestos apropriados. Caso contrário, elas permanecem indiferenciadas. Ele acrescenta que a aquisição da linguagem também depende de um processo motor, envolvendo a coordenação de movimentos que possibilitam a imitação dos sons da língua falada na cultura de origem (MAHONEY, 2010, p. 17).

Dessa forma, o ato motor não apenas estrutura a expressão emocional, mas também organiza as bases para o desenvolvimento cognitivo, revelando-se como um elo integrador entre os conjuntos funcionais afetivo e cognitivo na teoria walloniana.

1.6. Wallon e a educação - O plano Langevin-Wallon

O envolvimento de Henri Wallon com a educação surgiu de seu desejo de superar a oposição clássica entre o indivíduo e a sociedade (GALVÃO, 2014). O autor se distanciava, por um lado, dos princípios da pedagogia tradicional, com seu caráter autoritário, e por outro, de parte significativa do movimento da Educação Nova, a qual, ao tentar exaltar o papel do indivíduo diante do autoritarismo escolar, acabava por minimizar o papel do adulto na mediação dos processos educativos. Conforme Galvão (2014, p. 91), essa vertente pedagógica acreditava que o ensino deveria ser guiado pelo

interesse natural da criança, “como se sua natureza fosse, por si só, capaz de todo desenvolvimento e como se qualquer intervenção adulta fosse prejudicial.” Wallon questionava essa visão idealizada e espontaneísta da infância, alertando, como observa Almeida (2012), que essas propostas não abriam a escola para a realidade social onde a criança viveria, além de refletirem ideologias que alternavam entre a valorização do indivíduo e da coletividade (ALMEIDA, 2012, p. 72).

A concepção de escola defendida por Wallon contempla uma instituição que reconhece a singularidade de cada aluno e, ao mesmo tempo, assegura a todos o acesso a uma formação ampla e diversificada. Ele propunha uma escola que abrisse múltiplas possibilidades de desenvolvimento, “uma escola que responda às necessidades de todos, isto é, às necessidades de cada um” (WALLON, 2007 [1941], p. 421), ajustando-se ao progresso do pensamento e à especialização das capacidades.

Essa visão foi colocada em prática por meio de sua participação ativa em debates educacionais de sua época. Wallon integrou uma comissão no Ministério da Educação Nacional da França que visava reformular o sistema de ensino, contribuindo para a elaboração do chamado Plano Langevin-Wallon². Segundo Galvão (2014, p. 25), esse engajamento refletia seu compromisso com “uma educação mais justa para uma sociedade mais justa”.

Embora não tenha sistematizado uma teoria pedagógica formal, Wallon escreveu textos sobre educação e, em colaboração com outros educadores, delineou o Plano Langevin-Wallon — uma proposta de reforma educacional marcada por valores de equidade e justiça (ALMEIDA, 2012). Esse plano propunha uma escola que garantisse a todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, religiosa ou condição social, uma formação comum capaz de sustentar seus futuros estudos, respeitando suas potencialidades e necessidades individuais.

A escola, de acordo com essa proposta, não deveria restringir-se à instrução, mas compreender o estudante como uma pessoa em processo de desenvolvimento. Isso

² O Plano Langevin-Wallon foi o resultado do trabalho, por três anos (1945 a 1947), de uma Comissão nomeada pelo Ministério da Educação Nacional da França com a incumbência de reformar o sistema de ensino francês após a Segunda Guerra Mundial. Paul Langevin (físico) foi nomeado presidente da Comissão e Piéron e Wallon, vice-presidentes. Com a morte de Langevin, em 1946, a Comissão designa Wallon presidente. O trabalho final recebeu o nome de Plano Langevin-Wallon de Reforma de Ensino (MERIANI, 1969, p. 120).

implica reconhecer que “o saber escolar não pode se isolar do meio físico e social, mas sim nutrir-se das possibilidades que esse meio oferece” (MERIANI, 1969, p. 122).

Segundo Merani (1969), os princípios orientadores do Plano Langevin-Wallon são justiça, equidade entre as ocupações, orientação educacional e formação cultural ampla. O objetivo central da educação seria promover o desenvolvimento integral da pessoa, englobando suas dimensões cognitivas, motoras e afetivas, que se constituem a partir de suas condições orgânicas e do meio social.

MERIANI (1969) enfatiza que esse desenvolvimento integral requer a promoção de valores como o gosto pela verdade, o senso crítico, a objetividade nos julgamentos, além de atitudes éticas como responsabilidade, cooperação, solidariedade e respeito — valores que sustentam a construção de um projeto de vida consciente e socialmente comprometido.

O Plano Langevin-Wallon também reflete o apreço de seus idealizadores pela instituição escolar e pelo papel do professor. Como destaca Meriani (1969, p. 76-77), a escola é entendida como um espaço essencial à formação humana, e os docentes devem receber formação adequada, além de reconhecimento profissional à altura de sua importância.

A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer um diálogo direto com o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois, ao compreender a criança como um ser integral, Wallon antecipa princípios centrais para a formação de sujeitos éticos, críticos e emocionalmente conscientes. A valorização da afetividade, da mediação social e da experiência corporal no processo educativo constitui uma base teórica potente para compreender e promover tais competências fundamentais para a vida em sociedade.

1.7. O olhar e experiência da pesquisadora/educadora

“O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu
O seu olhar, seu olhar melhora
Melhora o meu”
(Arnaldo Antunes)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do desenvolvimento socioemocional nos currículos escolares. A partir dessa diretriz, a escola passou a ser compreendida como um espaço fundamental para promover o crescimento integral dos estudantes, atuando diretamente na formação de capacidades essenciais para a vida em sociedade. Essa perspectiva reconhece que o cenário contemporâneo demanda que crianças e jovens se tornem cidadãos críticos e engajados, profissionais éticos e colaborativos, e indivíduos aptos a tomar decisões responsáveis e a contribuir ativamente para transformar o ambiente em que vivem (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

No entanto, na prática, a efetivação da inclusão dessa obrigatoriedade nos currículos educacionais têm enfrentado desafios significativos. Entre os principais obstáculos, destaca-se a falta de formação adequada dos professores, que, em sua formação inicial, não receberam preparo para trabalhar com esse tema. Além disso, são escassos os programas de formação continuada que capacitem os docentes a lidar de forma eficaz com essa nova exigência curricular.

A desvalorização desse aspecto formativo também se reflete na prática de muitos educadores, que tendem a suprimir as aulas voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais quando enfrentam dificuldades para cumprir o planejamento semanal. Tal atitude demonstra uma priorização de outros componentes

curriculares, considerados de maior relevância, em detrimento das competências socioemocionais.

O excesso de conteúdo nos anos iniciais impõe uma carga excessiva ao professor, que se vê constantemente pressionado a conduzir as aulas de maneira acelerada, buscando cumprir o cronograma estabelecido dentro do tempo delimitado pela grade horária. Essa situação gera ansiedade, pois há uma constante preocupação em não conseguir concluir os conteúdos programados, o que resulta na falta de tempo para promover discussões mais profundas e significativas com as crianças. Esse ritmo apressado acaba por distanciar o professor dos alunos, comprometendo a sensibilidade e a atenção individualizada.

Há, também, uma percepção de que as emoções são frequentemente deixadas de lado, mesmo com o esforço para estar presente e atento, é um grande desafio acolher plenamente as diversas demandas dos alunos. Essa dificuldade em conhecer profundamente cada aluno, em suas particularidades, contribui para uma sensação de afastamento.

Ao compartilhar essas inquietações com colegas de profissão, observa-se que essa angústia não é isolada, mas comum entre muitos educadores em diversas instituições de ensino. Professores e alunos são, frequentemente, tomados pela demanda dos conteúdos acadêmicos, o que leva a um distanciamento em relação à individualidade dos alunos. Como consequência, o processo educativo se restringe à mera transmissão de conteúdos dos componentes curriculares tradicionais, deixando em segundo plano o olhar atento e cuidadoso ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Ademais, a experiência da pesquisadora como estudiosa de uma teoria de desenvolvimento traz para a discussão o pensamento teórico de Henri Wallon acerca da integração organismo-meio e a constituição da pessoa como o domínio resultante da integração de suas funções afetivas, motoras e cognitivas.

2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Ah! Como as ENTRELINHAS são importantes! É nelas que estão escritas as coisas que só a ALMA pode entender. (Rubem Alves)

Para investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalham o desenvolvimento socioemocional na escola em que atuam, adotou-se a abordagem qualitativa por sua característica em permitir uma exploração compreensiva do fenômeno em análise. Conforme elucida André (2013, p. 96), a pesquisa qualitativa é apropriada para entender a complexidade das relações e práticas educativas, uma vez que viabiliza a geração de dados ricos e detalhados por meio da interação direta com os participantes.

Essa abordagem promove uma análise mais aprofundada das experiências e percepções dos professores acerca de sua prática diária em sala de aula e de como conseguem trabalhar com as questões socioemocionais dentro de sua sala de aula.

A abordagem qualitativa oferece uma perspectiva mais abrangente do contexto educacional e das interações que nele se desenvolvem, permitindo a identificação de aspectos que podem não ser capturados por meio de métodos quantitativos e promovendo trocas intersubjetivas (André, 2013, p. 96). Dessa forma, essa metodologia se revela essencial para alcançar os objetivos desta pesquisa, proporcionando uma análise mais aprofundada e contextualizada das experiências vivenciadas pelos docentes.

A pesquisa iniciou-se com a definição clara dos objetivos geral e específicos, que orientam toda a investigação. O **objetivo geral** é investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola em que atuam. Para alcançar este objetivo, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**: 1. Analisar as concepções dos professores acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos e 2. Identificar as estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento dessas competências de seus alunos.

A primeira etapa desta pesquisa correspondeu à realização de uma revisão de literatura, com o objetivo de compreender o contexto e a relevância do estudo no campo da educação. Essa etapa foi essencial para situar a investigação no cenário acadêmico contemporâneo, permitindo identificar lacunas existentes e dialogar com produções teóricas e empíricas que abordam o desenvolvimento de competências socioemocionais na infância, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise de diferentes perspectivas teóricas — com destaque para a abordagem de Henri Wallon, que orienta esta dissertação — possibilitou a construção de um referencial sólido, que fundamenta tanto a justificativa do estudo quanto às escolhas metodológicas adotadas. A revisão também permitiu compreender os desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelos professores no processo de promoção do desenvolvimento integral dos alunos, assegurando que a produção e análise dos dados estejam ancoradas em bases conceituais consistentes e coerentes com o objeto investigado.

Para investigar como é realizado o trabalho com as competências socioemocionais no ambiente escolar, foram conduzidas entrevistas na modalidade reflexiva (Szymanski, Almeida e Prandini, 2018). Esse tipo de entrevista valoriza a subjetividade tanto do entrevistador quanto do entrevistado, sendo uma ferramenta eficaz para a produção de conhecimento. Segundo Szymanski (2018, p.9):

Ao considerarmos o caráter da interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda a interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Nessa abordagem, utilizou-se uma pergunta inicial "desencadeadora", com o intuito de estimular o entrevistado a refletir sobre suas experiências. O entrevistador desempenha um papel ativo ao realizar intervenções pontuais que mantêm a reflexão orientada aos objetivos da pesquisa.

A escolha por essa modalidade de entrevista se fundamenta na compreensão de que ela representa "uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções de si e do outro, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações dos protagonistas" (Szymanski, 2018, p. 12).

Segundo a autora (2018, p. 14), a reflexividade na entrevista permite integrar a subjetividade dos sujeitos envolvidos – entrevistador e entrevistado – possibilitando a construção de novos conhecimentos, ao favorecer uma relação mais horizontal de poder e uma maior representatividade nas falas dos participantes.

Para a realização das entrevistas na modalidade reflexiva, foi desenvolvida a questão desencadeadora foi cuidadosamente elaborada, tendo os objetivos da pesquisa como base, pois segundo Szymanski (2018, p. 27):

Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, ampliando o suficiente para que ele escolha por onde quer começar. [...] A questão tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido.

Foi da fala dos entrevistados e da expressão da sua compreensão pela pesquisadora que foram surgindo questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento. Em função dos objetivos específicos, a pesquisadora elaborou questões que deveriam ser respondidas, caso não fossem tocadas pelos entrevistados.

2.1. A escola

A presente pesquisa foi conduzida em uma escola de médio porte da rede privada localizada na cidade de São Paulo, com mais de 40 anos de história, a escola surgiu da fusão entre duas escolas, consolidando-se como uma instituição com proposta pedagógica humanista e contemporânea, comprometida com a formação integral, crítica e atuante de seus alunos

Em 2021, a escola inaugurou sua nova sede e o novo espaço conta com aproximadamente 10.500 m² de área construída em um terreno de 3.275 m², foi concebido para refletir os valores e conceitos pedagógicos da instituição, promovendo a integração entre os diferentes segmentos de ensino e incentivando a convivência e colaboração entre alunos e educadores .

O espaço destaca-se pela presença de uma praça central, que funciona como o coração da escola, conectando refeitório, parques e o Centro de Estudos Madalena Freire³.

A infraestrutura da escola inclui espaços como biblioteca, ateliê de arte, laboratório de ciências, salas de música e dança, quadras esportivas, piscina e áreas destinadas a atividades complementares. Esses ambientes foram planejados para atender às necessidades de alunos desde o berçário até o ensino médio, promovendo o desenvolvimento integral em suas dimensões cognitiva, afetiva e social .

O compromisso da escola com a formação integral de seus alunos está alinhado com a proposta de desenvolvimento de competências socioemocionais, reconhecendo a importância de preparar crianças e jovens para serem cidadãos conscientes, éticos e participativos na sociedade contemporânea.

A escola é uma janela aberta para o mundo — a partir da rua, do bairro, da cidade, envolvendo o país e o planeta inteiro. É um feixe múltiplo e complexo de conexões com a história humana, no tempo e no espaço... Trecho retirado do projeto político pedagógico da instituição (2016).

A escolha pela escola como campo de pesquisa foi motivada por razões tanto pessoais quanto profissionais. Grande parte da minha trajetória escolar ocorreu nessa instituição, que exerceu papel significativo na minha formação, não apenas acadêmica, mas também humana. Posteriormente, atuei por vários anos como professora de Educação Infantil na mesma escola, o que me permitiu vivenciar de forma profunda sua proposta pedagógica e seu compromisso com uma educação pautada em valores humanistas e no respeito à singularidade de cada criança. O conhecimento prévio da cultura institucional, aliado ao vínculo afetivo construído ao longo dos anos, foi determinante para a decisão de realizar esta pesquisa em um ambiente pelo qual tenho grande carinho e que considero coerente com os princípios que orientam este estudo.

A instituição de ensino adota uma proposta pedagógica de caráter humanista e contemporâneo, comprometida com a formação integral, crítica e ativa de seus alunos, buscando desenvolver em seus estudantes a capacidade de se tornarem indivíduos autônomos e solidários, aptos a tomar decisões conscientes e responsáveis.

³ Centro de formação para docentes da escola ou docentes externos.

Nossa escola existe justamente para isso: formar um aluno capaz de agir coletivamente, com consciência crítica e singularidade, lançando mão dos recursos que lhe são próprios e que foram desenvolvidos ao longo da sua vida e da sua escolaridade, neste novo mundo que se descortina à frente de todos”. Trecho retirado do projeto político pedagógico da instituição (2016).

O ponto de partida de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) — que traz o trabalho e a assinatura de toda a equipe — é sua vinculação ao real, ao vivido. Não se trata de um documento pensado para um aluno abstrato, idealizado, que deve apenas absorver conceitos prontos, ministrados em sequências pedagógicas lineares. Ao contrário, funda-se na concepção de que todo aluno é capaz de construir conhecimento e de encontrar seu próprio modo de aprender ao longo da vida. Como pesquisadora e ex-aluna dessa instituição, foi profundamente significativo perceber o alinhamento entre esse projeto e os meus próprios valores enquanto educadora, reafirmando minha escolha por realizar esta pesquisa em um espaço que compreende a educação como um processo de formação integral e humanizado.

Estruturado sobre os pilares da Mobilização, do Rigor e do Desafio, esse PPP é mais do que um texto institucional: é um documento vivo, construído coletivamente por diversos atores da escola, incluindo professores, o que lhe confere sentido, legitimidade e coerência com a prática.

Mobilização: Nossos alunos e alunas são mobilizados a olhar esse mundo e a si mesmo com densidade e espírito crítico. Sendo, assim, capaz de agir de acordo com as reflexões que ele próprio desenvolveu com autonomia, liberdade e esforço pessoal.

Rigor: É preciso rigor para estudar e aprender. É preciso também compreender o sentido da totalidade do conhecimento. Criando, dessa maneira, aproximações entre as disciplinas e demais áreas.

Desafio: Os alunos e alunas são chamados a superar novas etapas e novos processos. Assim como desenvolver outras habilidades, descobrir novas disciplinas e buscar a solução de problemas. Além de vencer limites, ampliar conhecimento e assumir suas responsabilidades.

O contato com a direção para solicitar a autorização da pesquisa foi prontamente atendido, com a condição de que o nome da instituição fosse preservado, garantindo seu anonimato. Assim, optei por utilizar o nome fictício “Escola Caravelas”, remetendo em seu sentido mais literal e simbólico, a imagem das embarcações que, impulsionadas pelo vento, lançavam-se ao mar em busca de novos horizontes. A escolha desse nome não se restringe a uma metáfora estética, mas remete às próprias condições que tornam possível a navegação: conduzir uma caravela exige experiência, leitura atenta dos ventos e das correntes, capacidade de lidar com incertezas e, sobretudo, um trabalho coletivo e articulado entre aqueles que a tripulam.

Do mesmo modo, a escola, compreendida como espaço de formação humana, demanda intencionalidade, sensibilidade e conhecimento por parte dos educadores, que, assim como navegadores, interpretam os contextos, ajustam rotas e tomam decisões diante dos desafios cotidianos. A travessia não se realiza de forma solitária, mas por meio de um trabalho compartilhado, em que diferentes sujeitos — professores, alunos e comunidade escolar — participam ativamente da construção do percurso.

Nesse sentido, a “Escola Caravelas” simboliza não apenas o movimento e a abertura ao novo, mas também a dimensão relacional e coletiva do processo educativo, bem como a necessidade de escuta atenta aos “ventos” das transformações sociais e às singularidades dos sujeitos envolvidos. Tal como uma caravela em travessia, a escola configura-se como um espaço dinâmico, marcado pela imprevisibilidade, pela construção conjunta de sentidos e pela busca contínua por horizontes formativos mais amplos.

2.2. Contexto

As entrevistas foram realizadas com três docentes da mesma instituição de ensino, cada um atuando em diferentes anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A escolha dos participantes considerou, além da diversidade de turmas, a busca por perspectivas distintas relacionadas à experiência profissional, gênero e tempo de atuação na escola. As entrevistas ocorreram ao longo do mês de abril de 2025 e foram conduzidas de forma on-line. Essa modalidade foi adotada em virtude de minha condição pessoal — como gestante, precisei manter repouso por recomendação médica,

o que impossibilitou encontros presenciais. Além disso, a opção pelo ambiente virtual atendeu também à preferência dos próprios participantes, que relataram dificuldades em conciliar os compromissos da rotina escolar com horários para entrevistas presenciais. Cheguei a oferecer a possibilidade de realizar os encontros na própria escola, mas todos optaram por horários alternativos fora do turno de trabalho, o que tornou a entrevista remota mais viável.

A primeira entrevista foi realizada no dia 1º de abril de 2025, com a professora Cristina. O encontro transcorreu de forma leve e acolhedora, possibilitando uma escuta atenta às reflexões da docente sobre sua prática pedagógica. Cristina compartilhou diversas experiências relacionadas ao trabalho com seus alunos, destacando a importância da formação integral das crianças e sua crença em uma educação que contribua para a construção de um futuro mais justo e igualitário.

A segunda entrevistada foi a professora Luiza, cuja entrevista ocorreu em 8 de abril de 2025. Com uma trajetória extensa na educação, Luiza trouxe contribuições significativas baseadas em sua vivência ao longo de diferentes momentos históricos e transformações no campo educacional. Demonstrou um olhar sensível e individualizado para seus alunos, com forte comprometimento com o desenvolvimento social e emocional de cada um deles.

O último entrevistado foi o professor Bruno, com quem a entrevista foi realizada no dia 15 de abril de 2025. Bruno compartilhou sua perspectiva sobre o trabalho com as competências socioemocionais a partir de sua prática em sala de aula, ressaltando os desafios e as estratégias utilizadas. Com formação inicial em História, apresentou uma visão crítica em relação ao sistema educacional, especialmente no que diz respeito à hierarquização dos componentes curriculares, questionando a valorização desproporcional de disciplinas consideradas “mais importantes” em detrimento de outras igualmente fundamentais para a formação integral dos estudantes.

As entrevistas foram realizadas com intervalo aproximado de uma semana entre cada uma. Essa escolha se deu pela intenção de permitir que cada conversa fosse processada com calma, garantindo o devido tempo para escuta atenta, organização das ideias e reflexão aprofundada sobre os conteúdos compartilhados. Essa pausa entre os encontros possibilitou que o olhar analítico não fosse influenciado por sobreposições ou

comparações imediatas entre os depoimentos, evitando, assim, que uma fala interferisse no entendimento e interpretação da outra. O objetivo foi respeitar a singularidade de cada experiência docente e preservar a autenticidade de cada narrativa, promovendo um processo de escuta sensível e cuidadosa.

Como as entrevistas foram conduzidas de maneira remota, os áudios foram gravados e posteriormente transcritos com o auxílio de um aplicativo instalado no computador da pesquisadora. Após a transcrição automática, os textos passaram por um processo cuidadoso de revisão, no qual foram inseridas as pontuações adequadas e realizados os ajustes necessários para garantir a clareza e a fidelidade das falas.

Como já referido, a elaboração do roteiro de entrevistas foi pensada a partir da questão desencadeadora e guiada por princípios metodológicos que garantisse a coerência entre os objetivos do estudo e a abordagem qualitativa adotada. Para sua construção, foram consideradas as contribuições teóricas de Szymanski, Almeida e Prandini (2018), que tratam a entrevista como um instrumento de investigação no campo educacional, destacando seu caráter dialógico e reflexivo. Nesse sentido, o roteiro teve como propósito não apenas estruturar a condução das entrevistas, mas também favorecer o aprofundamento das respostas, possibilitando uma compreensão mais densa das experiências, percepções e práticas relatadas pelos participantes.

Ainda que fundamentado em referenciais teóricos, o roteiro foi concebido de forma flexível, permitindo adaptações ao longo da produção dos dados, conforme as demandas e singularidades que emergiram durante as interações com os entrevistados.

2.3. Os entrevistados

Os participantes da pesquisa são três docentes da Escola Caravelas, nome fictício, todos atuantes no segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais. A seleção dos entrevistados considerou critérios como a diversidade de faixas etárias, a atuação em diferentes anos escolares e a inclusão de um professor do sexo masculino, com o objetivo de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Também foi considerado o tempo de trabalho na instituição para assegurar que tenham

experienciado a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes serão fictícios.

O primeiro contato para que a pesquisa pudesse ser realizada na escola aconteceu com a diretora geral, que, prontamente, autorizou e encaminhou a solicitação para a coordenadora pedagógica.

O contato com os professores foi realizado por meio de mensagens via aplicativo WhatsApp, nas quais foi feito o convite para participação nas entrevistas, prontamente aceito por todos os convidados.

Confere-se, abaixo, o roteiro de entrevista elaborado previamente:

Contato Inicial:

- Permissão para gravação.
- Garantia do direito ao anonimato e ao acesso às gravações e análise.
- Escolha do nome fictício.
- Informar os objetivos da pesquisa.
- Dar abertura para fazerem perguntas.

Aquecimento:

- Fazer uma apresentação mais pessoal, estabelecer um clima mais informal.
- Pedir para contarem sobre sua formação, tempo de magistério, breve histórico de seu percurso na profissão, idade e processo de escolha profissional.

Pergunta desencadeadora:

- A BNCC estabeleceu que todas as instituições de ensino deveriam incluir em seus programas curriculares as competências socioemocionais.

Diante disso, como a sua escola trabalha com essa atribuição e qual é a sua parte nessa atribuição?

Questões de esclarecimento/focalizadoras/de aprofundamento:

Foram surgindo a partir do desenvolvimento da questão desencadeadora.

Segue um quadro para apresentar os participantes da pesquisa.

Quadro de caracterização dos entrevistados

	Professora Cristina	Professora Luiza	Professor Bruno
Gênero	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	39 anos	55 anos	34 anos
Cargo atual	Professora do 2° ano	Professora do 3° ano	Professor do 4° ano
Tempo de experiência na educação	20 anos	22 anos	10 anos
Tempo de trabalho na escola	20 anos	21 anos	5 anos
Formação acadêmica	Graduação em pedagogia.	Graduação em jornalismo e pedagogia.	Graduação em história e pedagogia.
Formação complementar	Pós graduação em psicopedagogia	Pós graduação em psicopedagogia	—
Há quanto tempo formou-se	15 anos	20 anos	10 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

2.4 Relação entre objetivos e perguntas

A preocupação em garantir informações que permitissem que os objetivos da pesquisa fossem atingidos, levou a pesquisadora a elaborar um quadro que antecedeu a realização das entrevistas. Esse recurso teve como função verificar se os objetivos do estudo estavam devidamente contemplados pelas perguntas formuladas, servindo como guia para a condução das entrevistas. A intenção foi garantir que cada questão favorecesse um diálogo investigativo consistente com os propósitos da pesquisa.

Tabela 3 - Relação estabelecida entre os objetivos e as perguntas realizadas

Aquecimento	Pedir para contarem sobre sua formação, breve histórico de seu percurso na profissão, idade e processo de escolha profissional.
Objetivo geral	Pergunta desencadeadora
Investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola em que atuam.	A BNCC estabeleceu que todas as instituições de ensino deveriam incluir em seus programas curriculares as competências socioemocionais. Diante disso, como a sua escola trabalha com essa atribuição e qual é a sua parte nessa atribuição?
Objetivo específico	Perguntas de esclarecimento, focalizadoras e/ou de aprofundamento
Analisar as concepções dos professores acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos	Como você compreende o desenvolvimento das competências socioemocionais em seus alunos qual é, na sua visão, o papel da escola nesse processo?
Identificar as estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento	Hoje em dia, no seu fazer pedagógico, há algum espaço para cuidar do desenvolvimento

dessas competências de seus alunos.	socioemocional de seus alunos? Se sim, poderia me dar exemplos?
-------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES PRODUZIDAS

3.1 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE

Considerando a expressiva quantidade de dados produzidos, o passo subsequente envolveu o processamento e a organização desse material, orientado por procedimentos analíticos compatíveis com a abordagem qualitativa da pesquisa, seus objetivos específicos e o referencial teórico que a sustenta. Para tanto, foi adotada a análise de significado, conforme proposta por Szymanski; Almeida; Prandini, 2018, por permitir a identificação de regularidades, sentidos e significados nas falas dos participantes.

Essa escolha metodológica possibilitou uma leitura aprofundada das entrevistas, favorecendo a construção de categorias emergentes e a sistematização dos dados de maneira coerente com a complexidade do fenômeno investigado.

A análise foi conduzida, alinhada aos objetivos da pesquisa e à abordagem qualitativa adotada. A organização do material empírico ocorreu a partir de leituras sucessivas das transcrições das entrevistas, permitindo a identificação de elementos recorrentes e significativos nas falas dos participantes. A partir dessas leituras, foram delineadas as categorias iniciais, sempre em consonância com os propósitos do estudo. Posteriormente, as falas foram analisadas em profundidade, buscando-se identificar sentidos e significados que pudessem ser agrupados em tópicos e temas representativos. Esse processo interpretativo contou com a colaboração da orientadora da pesquisa, assegurando maior consistência à construção das categorias analíticas.

Retomando a realização das entrevistas na modalidade reflexiva, as gravações foram transcritas por meio de um software de inteligência artificial, sendo posteriormente submetidas a uma revisão manual cuidadosa, com o intuito de assegurar a fidelidade ao conteúdo original das falas. Nessa etapa, foram realizados ajustes pontuais, como a

retirada de vícios de linguagem e a inserção das pontuações adequadas, sem comprometer a autenticidade dos discursos. Esse procedimento garantiu a preparação adequada do material para a etapa de análise, preservando sua integridade e riqueza semântica.

Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa e reiterada das transcrições, o que possibilitou a identificação de elementos significativos e padrões emergentes nas narrativas das participantes. Essa prática é essencial para captar tanto os aspectos recorrentes quanto aqueles mais singulares dos dados coletados, permitindo compreendê-los em sua complexidade e em articulação com o contexto investigado. As falas mais relevantes foram destacadas com o auxílio de recursos digitais, a fim de facilitar a organização e sistematização das informações.

A análise dos sentidos atribuídos pela pesquisadora às falas dos entrevistados permitiu a construção de categorias e temas que orientaram a interpretação dos dados. Dessa forma, as narrativas dos docentes foram agrupadas em quatro categorias principais, que serão apresentadas a seguir.

- 1. Entrada na área educacional**
- 2. Concepção Socioemocional**
- 3. Maneira de trabalho**
- 4. Relação professor aluno**

Com as categorias previamente delineadas, foram definidos os respectivos temas, compreendidos como os aspectos específicos que emergiram das falas dos participantes e que expressam com maior precisão os sentidos atribuídos às experiências relatadas. Esses temas foram destacados nas transcrições ao longo do processo de análise, o que facilitou sua organização e possibilitou uma interpretação sistemática e coerente com os objetivos da pesquisa.

Categoria 1: Entrada na área educacional.

Tema: Do indesejado ao encontro, do jornalismo à educação e de bolsista à professor.

Categoria 2: Concepção de Competências Socioemocionais.

Tema: Na BNCC, na escola Caravelas e na percepção dos professores.

Categoria 3: Maneira de trabalho.

Tema: Dinâmica da escola.

Categoria 4: Relação professor - aluno.

Tema: Tramas nas relações interpessoais.

O resultado desse trabalho está sistematizado e encontra-se disponível no apêndice B, que apresenta os depoimentos, as explicitações dos significados, as categorias e seus respectivos temas.

3.2 DISCUSSÃO DOS DADOS ANALISADOS

Nesta seção, procede-se à apresentação e discussão dos dados obtidos, articulando as categorias identificadas no processo de análise com o referencial teórico que sustenta a pesquisa, bem como com outras contribuições pertinentes ao campo investigado.

O propósito desta etapa é aprofundar a compreensão sobre o modo como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem e desenvolvem as competências socioemocionais em sua prática cotidiana, evidenciando convergências, tensões e especificidades que emergem do diálogo entre a teoria e as narrativas dos participantes. Essa abordagem possibilita não apenas interpretar os significados atribuídos às experiências relatadas, mas também situá-los dentro de um panorama mais amplo de reflexões e práticas no contexto educacional contemporâneo.

Como já referido, as análises foram estruturadas a partir da organização dos dados obtidos nas entrevistas reflexivas realizadas com três professores atuantes no Ensino Fundamental I, em uma escola privada de grande porte localizada na cidade de São Paulo. Considerando que todos os participantes integram a mesma equipe e exercem suas funções na instituição que a pesquisadora já trabalhou, adotou-se um

procedimento específico para preservar suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios nas transcrições e no corpo do texto. Essa medida assegurou o anonimato dos colaboradores, ao mesmo tempo em que manteve a fidelidade e a integridade das informações produzidas.

Foram realizados ajustes linguísticos pontuais com o objetivo de assegurar maior fluidez na transposição da linguagem oral para a escrita, preservando, contudo, a autenticidade das falas das participantes. Expressões recorrentes da oralidade, como “né”, “então” e “assim”, foram suprimidas quando apresentavam caráter repetitivo, e construções reduzidas próprias da fala foram adaptadas para formas mais adequadas à linguagem escrita.

A condução da análise manteve-se alinhada à estrutura das categorias previamente definidas, garantindo a coerência entre a interpretação dos dados e os objetivos do estudo. Dessa forma, a apresentação dos resultados está organizada em quatro categorias centrais: **Entrada na área educacional, Concepção Socioemocional, Maneira de trabalho e Relação professor aluno.**

A exposição dos resultados procurou revelar de que maneira essas dimensões se expressam na prática e na vivência das professoras, examinando suas narrativas à luz do referencial teórico adotado e das contribuições acadêmicas que sustentam esta investigação, articuladas à interpretação da pesquisadora.

3.2.1 Categoria 1: Entrada na área educacional

As histórias de vida das participantes mostram caminhos diversos, construídos a partir de experiências, contextos e escolhas que, pouco a pouco, foram moldando sua relação com a docência. Nem todas iniciaram sua trajetória profissional sonhando em ser professoras ou tendo a educação como primeira opção. Ao contrário, o encantamento pela profissão foi surgindo aos poucos, no encontro com a prática, com os alunos e com o cotidiano escolar.

Cristina não tinha o desejo inicial de cursar Pedagogia. Escolheu o curso por ser o único que se encaixava em suas condições financeiras naquele momento. Mesmo

assim, durante a graduação, não imaginava seguir a carreira docente — um caminho que, no entanto, acabou se revelando significativo em sua vida profissional e pessoal.

“Eu entrei na educação muito por um acaso, na verdade, por uma questão social mesmo, fui procurar qual era a universidade que eu podia pagar com o meu salário de secretária e era o curso de Pedagogia. E eu me lembro de falar para as pessoas: eu vou fazer pedagogia, mas eu não vou ser professora”.

Foi durante o estágio, na escola onde permanece até hoje, que Cristina experienciou um processo ensino - aprendizagem que a agradou - um olhar sensível para o aluno e para a construção do conhecimento, o qual despertou nela um novo sentido para a profissão. Assim, enquanto concluía seus estudos na faculdade, foi também se formando como educadora no dia a dia escolar, nutrindo-se das experiências, relações e aprendizagens que aquele espaço proporcionava.

“Quando eu entrei nessa escola em que trazia uma perspectiva muito humana do processo de aprendizagem, fui me formando enquanto educadora nesse processo, em paralelo, junto com a minha atuação como estagiária, os meus estudos na faculdade”.

A trajetória de Cristina ilustra com clareza o tema que aqui chamamos de **“Do indesejado ao encontro”**. Sem nutrir o desejo inicial de ser professora, ingressou no curso de Pedagogia por ser a única possibilidade viável financeiramente. A docência, naquele momento, não fazia parte de seus planos. Porém, ao iniciar o estágio na escola onde permanece até hoje, deparou-se com uma perspectiva profundamente humana do processo de aprendizagem, que valorizava o vínculo, o cuidado e o olhar integral para o aluno. Foi nesse espaço que, em paralelo aos estudos, Cristina se formou enquanto educadora, encontrando na prática e nas relações cotidianas o sentido que antes não vislumbrava para a profissão, o que nos remete a Wallon quando afirma: “As pessoas do

meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se” (WALLON, 1986, p. 164)

Trajetórias que, assim como a de Cristina, não nasceram de um desejo inicial pela docência, mas que se transformaram ao longo do caminho. É o caso da professora Luiza, cuja história se insere no tema **“Do jornalismo à educação”**.

No percurso de entrada na área educacional, a professora Luiza traz uma trajetória que se diferencia das tradicionais. Sua formação inicial foi em jornalismo, área na qual atuou profissionalmente, chegando a conquistar uma bolsa de iniciação científica. Posteriormente, envolveu-se em um projeto de pesquisa na área de teatro, o que a aproximou do campo educacional.

“A minha primeira faculdade foi de jornalismo, eu trabalhei como jornalista, tive uma bolsa de iniciação científica na USP, depois disso eu fiz um trabalho com um projeto de pesquisa do CNPq na área de teatro e então conheci o curso de pedagogia”.

Foi então que conheceu o curso de Pedagogia, optando por ingressar nele em um momento mais maduro da vida acadêmica. Desde sua formação, em 2003/2004, tem atuado continuamente na mesma escola, onde vem construindo sua prática educativa com base nessa trajetória singular.

“Eu fui fazer então Pedagogia, estava mais velha e desde que eu me formei em 2004, 2003, trabalhei sempre na mesma escola”.

A trajetória de Luiza exemplifica uma entrada na educação marcada por um percurso não linear, que enriquece sua prática pedagógica com a diversidade de experiências acumuladas em outras áreas do conhecimento. Essa transição do jornalismo para a pedagogia revela um processo de descobrimento e ressignificação profissional, evidenciando que a construção do vínculo com a educação pode ocorrer em momentos diversos da vida e a partir de diferentes formações. O seu relato destaca também a importância da maturidade e da vivência prática para consolidar um

compromisso profundo com o desenvolvimento dos alunos, fortalecendo a compreensão de que o trabalho educativo vai além do conteúdo formal, permeando dimensões sociais e afetivas fundamentais para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Bruno traz uma trajetória marcada por um vínculo especial com a escola. Sua trajetória na educação começou após a conclusão da graduação em História. Imediatamente após se formar, iniciou sua carreira como auxiliar do primeiro ano em uma escola da Zona Oeste, onde se encantou pelo processo de alfabetização. Durante cinco anos atuou nessa função, o que o motivou a ingressar no curso de Pedagogia, aprofundando seu interesse pelas práticas educacionais.

“Eu sou formado em História pela Unifesp, e imediatamente depois que eu terminei meu curso, entrei como auxiliar de primeiro ano, numa escola da Zona Oeste, e me apaixonei pelo processo de alfabetização. Então, trabalhei por cinco anos nessa escola e resolvi fazer Pedagogia, encantado pelos processos”.

Após concluir Pedagogia, Bruno retornou à Escola Caravelas — onde foi aluno bolsista ao longo de toda sua vida escolar — para trabalhar como professor. Ele destaca que sua mãe também esteve vinculada à instituição, exercendo diversas funções, o que possibilitou a concessão de sua bolsa de estudos. Essa história revela um percurso marcado por uma forte ligação afetiva com a escola, que o acolheu tanto como estudante quanto como profissional, fortalecendo sua identidade e compromisso com o desenvolvimento dos alunos.

“Assim que terminei a faculdade de pedagogia, fui trabalhar na Escola Caravelas, onde estudei minha vida inteira lá, sendo bolsista. Minha mãe trabalhava lá fazendo de um tudo: comida, organização e com isso tinha a minha bolsa de estudos”.

O relatos dos três entrevistados, evidencia a integração entre razão e emoção, com predominância ora do domínio da afetividade, ora da razão. Vale lembrar da afirmação de Almeida e Prandini:

A energia é mobilizadora do interesse, da motivação e das escolhas está nas funções afetivas, que são essenciais ao processo de aprendizagem, devendo, porém, ser integradas sob o predomínio da razão. A obtenção de uma forma de integração entre razão e emoção, em que a razão prepondere, possibilita formas diversificadas de adaptação do indivíduo ao meio, tornando-o capaz de canalizar sua energia afetiva para a realização dos fins que estabelece para si.(ALMEIDA; PRANDINI, 2025, p. 62).

Essas trajetórias diversas — da descoberta gradual do encantamento pela educação, da transição de outra carreira para a pedagogia, e do retorno à escola enquanto bolsista para atuar como professor — evidenciam que o ingresso na área educacional é marcado por processos únicos, pessoais e repletos de significado. Cada história revela uma construção de identidade profissional que ultrapassa a simples escolha de uma carreira, refletindo uma relação profunda com o ambiente escolar e com os desafios do ensinar.

Essas experiências pessoais influenciam diretamente a maneira como esses educadores se relacionam com seus alunos e compreendem o papel da escola. Nesse sentido, o trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme solicitação da BNCC, torna-se um aspecto fundamental, pois exige que o professor não apenas transmita conteúdos acadêmicos, mas também atue como um agente que promove vínculos afetivos, pertencimento e o fortalecimento das relações interpessoais em sala de aula. Assim, compreender as múltiplas formas de entrada na profissão permite enxergar como esses educadores se posicionam diante da responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, integrando o cuidado e o ensino em seu cotidiano pedagógico.

3.2.2 Categoria 2: Concepção das Competências Socioemocionais

Ao adentrarmos a próxima categoria da pesquisa, somos convidados a mergulhar nas percepções e entendimentos que os professores têm sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais. Mais do que um conjunto de habilidades, a concepção socioemocional representa para esses educadores uma lente pela qual enxergam o

crescimento integral de seus alunos — um olhar que reconhece a criança não apenas como aprendiz de conteúdos acadêmicos, mas como um ser em constante construção emocional, social e relacional.

Nesse espaço de reflexão, as vozes dos professores revelam um compromisso sensível e atento à importância de cultivar ambientes acolhedores. É nesse encontro entre saber pedagógico e cuidado humano que o conceito de desenvolvimento socioemocional ganha vida, tornando-se uma prática viva, pulsante e essencial no cotidiano escolar.

Para ampliar a compreensão dessa categoria, optei por desdobrar a Concepção Socioemocional em três temas distintos, que, ao mesmo tempo, dialogam entre si e revelam diferentes camadas do mesmo fenômeno. A ideia é olhar para esse conceito a partir de múltiplas perspectivas, buscando evidenciar como ele se constrói no discurso institucional, no projeto pedagógico da escola e, sobretudo, na prática cotidiana dos professores.

O primeiro tema aborda a presença das competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a educação brasileira e que, ao incorporá-las, impulsionou as escolas a refletirem sobre novas formas de integrar essas dimensões ao currículo. Aqui, apresento como os professores percebem esse movimento, ora como oportunidade, ora como desafio, ao lidar com demandas que extrapolam o ensino dos conteúdos tradicionais.

O segundo tema concentra-se na forma como a Escola Caravelas compreende e organiza esse trabalho em sua proposta pedagógica. A instituição, com sua história e particularidades, acolhe a dimensão socioemocional não apenas como uma exigência normativa, mas como parte constitutiva do seu fazer educativo, materializada em práticas, projetos e escolhas intencionais que revelam seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

Por fim, o terceiro tema traz à tona a percepção dos professores, que partilham suas experiências e concepções acerca do desenvolvimento socioemocional em sala de aula. Suas narrativas revelam tanto os sentidos atribuídos a esse processo quanto os desafios concretos enfrentados no dia a dia.

3.2.2.1 Tema 1: Na BNCC

Para Cristina, a BNCC representa um marco relevante na consolidação do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar. Ela compreende que, ao tornar essa dimensão uma obrigatoriedade para todas as instituições de ensino, o documento amplia o alcance do tema, retirando-o do campo de uma escolha pedagógica restrita a escolas que se autodefinem como humanistas. Sob sua perspectiva, a BNCC reforça a necessidade de que toda e qualquer escola se comprometa com a formação integral dos estudantes, reconhecendo que a educação não se limita aos aspectos cognitivos, mas envolve igualmente o cuidado com o crescimento humano, emocional e relacional das crianças.

“É preciso entender o papel formador enquanto seres humanos e não passarem invisíveis com as questões de crescimento, com as questões de infância e ao mesmo tempo, a gente vê que essa demanda, é para a escola garantir esse olhar à partir da BNCC e é bom que todas as escolas, olhem para isso, não só as escolas que se dizem humanistas. Todas as escolas vão ter essa obrigatoriedade, de olhar para isso”.

Para Luiza, a presença das competências socioemocionais na BNCC representa, sobretudo, uma mudança de nomenclatura. Em sua percepção, tais práticas já estavam respaldadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientavam uma proposta voltada à formação integral dos estudantes. Para a professora, essas competências não devem ser compreendidas como algo apartado ou acessório ao conteúdo pedagógico, mas como dimensões que atravessam e dão sentido a todas as práticas educativas.

“Nós sempre trabalhamos com o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas não tinha esse nome e sempre foi de uma maneira transversal, pois antes tínhamos o PCN (parâmetros curriculares nacionais). Então, em todos os

momentos, qualquer conteúdo, existia essa questão que não era segregada de uma questão pedagógica, sempre esteve ali”.

Bruno destaca que a BNCC trouxe uma demanda concreta para a sistematização do trabalho com as competências socioemocionais, conferindo a ele uma dimensão institucionalizada. Em sua percepção, essa organização muitas vezes se aproxima do formato de uma disciplina formal, com registros, acompanhamentos e planejamentos específicos. Para o professor, a presença desse direcionamento normativo reforça a necessidade de a escola estruturar práticas que deem visibilidade e consistência ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

“Existe uma demanda concreta para organizar e administrar essa aula como um componente socioemocional, como se fosse uma disciplina formal, acredito que isso aconteceu por conta da atribuição da BNCC”.

Ao analisar as falas dos professores, fica evidente que a BNCC representou um marco regulador para o reconhecimento e a sistematização do desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. No entanto, compreendo que, embora esse direcionamento normativo seja importante para ampliar o alcance e assegurar que todas as instituições assumam essa responsabilidade, corre-se o risco de transformar uma dimensão essencialmente relacional e formativa em algo excessivamente burocratizado, reduzido a registros ou a uma disciplina isolada. A análise dos depoimentos mostra que o desafio está justamente em equilibrar a orientação normativa com a vivência cotidiana das práticas pedagógicas, garantindo que o socioemocional seja compreendido como parte integrante da formação integral e não como um apêndice formal do currículo.

3.2.2.2 Tema 2: Na Escola Caravelas

Depois de refletir sobre como a BNCC incide nas práticas docentes e na compreensão das competências socioemocionais, é possível perceber que esse direcionamento ganha contornos particulares em cada contexto escolar. No caso da Escola Caravelas, espaço onde atuam os professores participantes desta pesquisa,

essa concepção não se limita ao cumprimento de uma diretriz normativa, mas se revela no cotidiano, nas relações e na cultura institucional. Assim, a pesquisadora buscou compreender como o desenvolvimento socioemocional é concebido e vivenciado dentro dessa escola específica, a partir das experiências relatadas pelos docentes.

Ao falar sobre sua prática na Escola Caravelas, a professora Cristina ressalta que o desenvolvimento socioemocional já estava presente no cotidiano pedagógico, muito antes de ser oficializado pela BNCC. Em sua visão, o socioemocional se manifesta de forma natural no convívio entre as crianças e nas situações de aprendizagem promovidas em sala de aula, integrando-se às intervenções sem a necessidade de ser tratado como uma área distanciada do conhecimento.

“É muito fácil para mim, no meu fazer pedagógico, enxergar as competências socioemocionais, disseminadas, de fato, no convívio, entre as crianças e nesse convívio em contextos de aprendizagem que a gente acaba promovendo. Nós temos uma organização dividida por áreas do conhecimento, mas esse olhar para o desenvolvimento socioemocional, está presente em toda e qualquer intervenção que eu faça dentro da minha sala de aula”.

Para Luiza, as competências socioemocionais não podem ser encaradas como um elemento separado ou complementar ao currículo; ao contrário, devem permear de maneira transversal todas as práticas pedagógicas, integrando-se naturalmente às estratégias didáticas, ao planejamento curricular e às interações cotidianas com os alunos.

“Eu acho que essas questões socioemocionais precisam permear todos os dias, não dá para desvincular de todo o resto, precisa estar presente em qualquer prática, em qualquer didática, ela precisa estar presente”.

Segundo Bruno, o trabalho socioemocional já ocorre de forma diluída em todas as disciplinas e atividades da escola. Ele enfatiza que, mesmo com forte ênfase nos

conteúdos acadêmicos, a escola precisa cuidar do bem-estar integral da criança, considerando como ela se sente consigo mesma, com o grupo e com sua família. Na Escola Caravelas, essas dimensões são vivenciadas diariamente no cotidiano escolar, integradas às práticas pedagógicas.

“A escola precisa trabalhar como a criança se sente em relação a si mesma, em relação ao grupo, em relação à sua família, e em paralelo misturado com as questões acadêmicas.”

A análise das falas dos professores evidencia que a Escola Caravelas tem incorporado o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma transversal e integrada às práticas pedagógicas. Para mim, esse cuidado institucional revela que o trabalho com o socioemocional não deve ser tratado como algo isolado ou suplementar, mas sim como uma dimensão essencial do cotidiano escolar, que perpassa conteúdos, interações e relações humanas. Essa perspectiva reforça a importância de enxergar o aluno como um sujeito completo, cuja aprendizagem acadêmica está profundamente conectada ao seu desenvolvimento afetivo, social e emocional.

3.2.2.3 Tema 3: Na percepção dos professores.

A partir desse entendimento institucional, torna-se necessário compreender como essa concepção se manifesta na visão individual dos professores. Assim, esse tema busca explorar como cada educador interpreta, vivencia e implementa o desenvolvimento das competências socioemocionais em sua prática diária, trazendo as experiências, desafios e significados pessoais que complementam o olhar institucional da escola.

No olhar da professora Cristina, o desenvolvimento das competências socioemocionais está intrinsecamente ligado ao cotidiano da sala de aula e às interações diárias com os alunos. Para ela, essas competências não se limitam a momentos específicos ou a aulas formais, mas se manifestam continuamente nas relações e na convivência entre as crianças. Cristina destaca que seu fazer pedagógico permite enxergar o socioemocional em qualquer intervenção, independentemente da

área do conhecimento trabalhada, evidenciando que a dimensão afetiva e relacional é inseparável do processo de aprendizagem. Esse entendimento reflete uma percepção de que a educação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação integral do aluno, incluindo sua construção emocional, social e ética, alinhando-se ao compromisso institucional da escola de promover um ambiente que valorize o ser humano em sua totalidade.

“É preciso entender o papel formador enquanto seres humanos e não passarem invisíveis com as questões de crescimento, com as questões de infância. Temos uma aula por semana de 50 minutos e eu acho um ganho esses momentos, mas é um ponto de atenção para não dividir em área do conhecimento, porque o desenvolvimento socioemocional não é uma área do conhecimento, ele é o todo ali, o sujeito dentro da instituição escolar”.

Para a professora Luiza, o desenvolvimento socioemocional está presente de forma transversal em todas as práticas pedagógicas, mesmo antes de ser formalmente nomeado ou reconhecido pela BNCC. Segundo ela, essas competências não devem ser tratadas como algo separado ou complementar ao conteúdo pedagógico, mas sim como dimensões que atravessam o currículo, as estratégias didáticas e as interações com os alunos. Esse olhar integrado evidencia que, na percepção de Luiza, o socioemocional não é um componente isolado, mas sim parte constitutiva do trabalho educativo, que exige atenção constante e sensibilidade por parte do professor. Com isso, ele precisa estar atento ao desenvolvimento integral de cada aluno, garantindo que as dimensões cognitivas, emocionais e sociais sejam cultivadas em conjunto.

“Em todos os momentos, qualquer conteúdo, existia essa questão que não era segregada de uma questão pedagógica, sempre esteve ali”.

Bruno acredita que a educação não pode ocorrer sem vínculo, pertencimento e relações de confiança entre professor e aluno. Ele reforça que conhecer de fato a criança e ser conhecido por ela é condição essencial para que o desenvolvimento socioemocional se concretize. Para ele, os professores precisam equilibrar o trabalho acadêmico com a atenção às questões afetivas, garantindo um ambiente educativo que considere a vida emocional dos estudantes.

“Eu acredito, que não se faz educação sem vínculo, sem construção de pertencimento, de coletivo, sem você conhecer de fato a criança e sem a criança te conhecer. E isso é diluído em todas as matérias, todo tempo de aula e mesmo com uma ênfase forte no conteúdo acadêmico, estamos administrando vidas.”

Consolidando essas percepções, observa-se que os professores da Escola Caravelas compartilham a compreensão de que o desenvolvimento das competências socioemocionais não pode ser fragmentado ou tratado como secundário. Pelo contrário, é parte essencial da experiência educativa, articulando o cuidado com a vida emocional e social dos alunos ao trabalho acadêmico. Essa integração, presente tanto na prática cotidiana quanto na institucionalização das diretrizes da BNCC, demonstra que o socioemocional se constrói de forma orgânica e contínua, exigindo atenção, sensibilidade e reflexão constante por parte dos educadores.

3.2.3 Categoria 3: Maneira de trabalho

Após analisar a concepção socioemocional (Na BNCC, na escola Caravelas e na percepção dos professores), percebe-se que essas ideias não permanecem apenas no discurso, mas se traduzem na prática cotidiana. É nesse movimento que emergem as estratégias, rituais e dinâmicas que estruturam o trabalho docente. Assim, essa categoria da análise se debruça sobre a maneira de trabalho dos professores, evidenciando como o ambiente, a organização das atividades e as interações diárias contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos.

No que se refere à dinâmica de seu trabalho dentro de sala de aula, Cristina evidencia que organiza o trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais de maneira estruturada, garantindo um espaço específico no currículo para essa dimensão.

“Temos uma aula de Orientação Educacional de 40 minutos semanais, obrigatoriamente. Então, é como se tivesse colocado uma disciplina mesmo... para garantir esse olhar para as diversidades, para as questões do grupo, um olhar para as questões também individuais e também garantir que essas questões serão olhadas, garantidas e planejadas.”

Essa organização curricular demonstra a preocupação da escola em sistematizar o acompanhamento das necessidades socioemocionais, evitando que esse cuidado não dependa apenas da percepção individual do professor.

Cristina também destaca o processo coletivo de planejamento, em que a equipe docente define e compartilha os eixos de trabalho comuns, entretanto, cada professora mantém autonomia para implementar essas diretrizes de acordo com sua prática e especificidades da própria sala de aula.

“Nós fomos mapeando o que seria um eixo de trabalho em comum para todos os segundos anos... Dentro desse eixo, especificamos o foco por grupo, que já é individual, no sentido de olhar para o seu grupo.”

Por fim, Cristina aponta o ganho pedagógico dessa sistematização, ressaltando que ela garante que os momentos de atenção às questões socioemocionais aconteçam efetivamente.

“Acredito que tenha sido um ganho esses momentos, pois é a garantia de que esses momentos de escuta vão acontecer, não fica na subjetividade do professor...”

No entanto, ela também manifesta um cuidado crítico em relação ao risco de formalização excessiva, que poderia transformar essa prática em algo moralista ou engessado, sinalizando a necessidade de equilíbrio entre planejamento e flexibilidade na atuação pedagógica.

“Meu receio é o engessamento, é de virar quase uma coisa moralista”.

No relato da professora Luiza, observa-se uma preocupação com a limitação do tempo destinado ao trabalho socioemocional no planejamento semanal. O ideal seria que essas questões fossem abordadas diariamente, permitindo maior reflexão sobre os dilemas do grupo e das interações cotidianas, sem que outras demandas curriculares comprometam a atenção a essas dimensões.

“Temos uma aula semanal de 40 minutos prevista em nosso planejamento, o que eu acho que é pouco tempo. É poucos pois trabalhar com todas as demandas socioemocionais das crianças em apenas uma aula, não dá conta. Eu acho que todos os dias a gente precisava falar sobre isso, ter um tempo para poder discutir e refletir sobre as questões do grupo, mas as outras demandas curriculares acabam tomando todo o nosso tempo”.

Ao descrever a organização das aulas, Luiza destaca estratégias específicas utilizadas para promover o desenvolvimento socioemocional, incluindo a discussão de dilemas cotidianos, assembleias, jogos, atividades de autoavaliação e reflexão sobre a postura de estudante, evidenciando a intencionalidade pedagógica por trás dessas práticas.

“Eu acho que essa aula é importante existir, porque é uma aula planejada, tem uma intencionalidade, então nós vamos discutir o dilema, vamos falar sobre postura de estudante, vamos trabalhar sobre os critérios de avaliação para se ter um bom estudo”.

A professora reforça que essas aulas são fundamentais por serem planejadas, estruturadas e dirigidas a objetivos claros, como trabalhar aspectos de metacognição e autorregulação, bem como estabelecer critérios de avaliação para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Portanto, embora haja um momento definido para promover competências socioemocionais de forma organizada, o tempo restrito e a necessidade de conciliar essas práticas com outras demandas curriculares constituem desafios significativos. Sua análise demonstra que o trabalho socioemocional é entendido como transversal e integrado à rotina escolar, mas ainda demanda espaço e atenção para que possa efetivamente contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

No relato de Bruno, percebe-se uma abordagem muito centrada na mediação das próprias crianças, conferindo a elas protagonismo no desenvolvimento das pautas que serão trabalhadas nesta aula, destacando a intencionalidade de que este momento seja construído a partir das demandas e interesses dos alunos.

“Nós separamos uma aula de 40 minutos por semana para fazermos a aula de orientação educacional, é um espaço, na verdade das crianças, não o nosso. Vamos a mediação de uma pauta que está na mão das crianças. Então, é um momento que é construído pelas crianças”.

A utilização de recursos como o registro de pautas em sua sala evidencia a preocupação em escutar e priorizar as necessidades individuais e coletivas do grupo, garantindo a participação ativa das crianças na gestão do espaço socioemocional.

Bruno também ressalta que, embora exista um encontro semanal formal para o trabalho socioemocional, o desenvolvimento das competências socioemocionais não

tem que ficar restrito apenas a essa aula semanal, e sim estar presente durante todo o dia na escola. Essa observação indica a compreensão do professor de que o trabalho com essas competências deve permear toda a rotina escolar, e não se limitar a um momento específico.

“Esse é o encontro oficial desse lugar do socioemocional, digo oficial pois é durante a nossa aula, mas acredito que o desenvolvimento das competências socioemocionais não tem que ficar restrito apenas a essa aula semana, e sim estar presente durante todo o dia na escola”.

Além disso, ele evidencia o valor que atribui a essa aula, colocando-a como prioritária frente a outras disciplinas tradicionais.

“Há uma tendência de professores ‘pularem’ essa aula quando estão apertados no cronograma [...] mas se precisar tirar alguma aula eu tiro Língua Portuguesa ou Matemática que temos todos os dias”

Bruno traz uma visão crítica do lugar das competências socioemocionais dentro do currículo, reforçando que seu desenvolvimento não pode ser negligenciado frente às demandas acadêmicas.

“Essas aulas de Matemática, L.P, e etc. são importantes sim, mas a aula de Orientação Educacional é essencial”.

Dessa forma, o relato do professor Bruno reforça que a dinâmica da escola para o trabalho socioemocional se dá por meio de estratégias planejadas, mas flexíveis, pautadas na escuta ativa dos alunos e integradas à vida cotidiana da sala de aula, assegurando que a formação socioemocional seja contínua e significativa.

A análise dos relatos de Cristina, Luiza e Bruno evidencia que a maneira de trabalhar o desenvolvimento das competências socioemocionais na Escola Caravelas se dá por uma combinação de planejamento estruturado e flexibilidade pedagógica. Cristina destaca a organização coletiva da equipe docente, que define e compartilha eixos

comuns de trabalho, garantindo que cada professora possa adaptá-los às necessidades de sua turma. Luiza, por sua vez, enfatiza a importância de aulas semanais planejadas, ainda que pontue a necessidade de um acompanhamento mais contínuo e transversal dessas competências ao longo do dia escolar. Bruno complementa essa perspectiva ao mostrar como a mediação das crianças nos encontros das aulas fortalece o protagonismo infantil, ao mesmo tempo em que reforça a presença constante das competências socioemocionais em todas as atividades diárias.

Em conjunto, os três relatos apresentam a visão de que o desenvolvimento socioemocional não se restringe a um momento isolado (apenas nas aulas de Orientação Educacional), mas se manifesta de forma integrada à rotina escolar, às práticas pedagógicas e às relações interpessoais, permeando tanto os conteúdos acadêmicos quanto os encontros formais. Observa-se que a Escola Caravelas busca equilibrar a intencionalidade curricular, necessária para organizar e acompanhar o trabalho, com a flexibilidade de escuta e atenção às demandas individuais e coletivas dos alunos.

Na percepção da pesquisadora, apesar de cada professor trabalhar de formas distintas, é fundamental que todos incorporem o desenvolvimento socioemocional em suas práticas cotidianas, de maneira orgânica e integrada ao dia a dia escolar, e não apenas de forma segmentada em aulas isoladas. As aulas semanais planejadas, embora curtas, desempenham um papel crucial ao garantir um espaço exclusivo e intencional para que as crianças possam expressar-se, refletir sobre suas experiências e participar ativamente da dinâmica socioemocional da escola. Assim, o desenvolvimento das competências socioemocionais se consolida como um eixo formativo essencial, que perpassa todos os momentos de convivência e aprendizado, fortalecendo relações, promovendo o protagonismo infantil e contribuindo para a formação integral dos alunos.

3.2.4 Categoria 4: Relação professor-aluno

A relação entre professor e aluno constitui um dos pilares mais significativos da experiência escolar e ultrapassa a dimensão meramente pedagógica, tornando-se também um espaço de acolhimento, confiança e construção de vínculos. Ao longo do

ano letivo, essas relações se entrelaçam em um processo contínuo, marcado por aproximações, descobertas e mediações que fortalecem o sentimento de pertencimento das crianças. Trata-se de um caminho que não se estabelece de forma imediata, mas que vai sendo tecido no cotidiano, em pequenos gestos de escuta, em momentos de diálogo e no reconhecimento das singularidades de cada estudante.

Nesse processo, os vínculos tornam-se fundamentais para que as crianças se sintam seguras em expor suas emoções, opiniões e dificuldades, confiando em seus professores como figuras de apoio e referência. Assim, as tramas que se constroem nas relações interpessoais em sala de aula constituem não apenas a base para a aprendizagem, mas também um espaço privilegiado de desenvolvimento socioemocional, em que cada encontro carrega a potência formadora das relações humanas.

A professora Cristina, com sua longa trajetória docente, estando há vinte anos dentro de sala de aula e não se enxergando fora desse contexto, evidencia a centralidade da relação professor-aluno como espaço privilegiado de formação humana, e expressa o quanto reconhece a sala de aula como lugar de pertencimento, não apenas para os alunos, mas também para o próprio professor.

“É um lugar muito privilegiado da gente ver os contextos, então é uma microssociedade, tanto na parte boa, desse esperar, de olhar para um futuro, mas também com as mazelas que a gente enfrenta desse mundo, na cidade de São Paulo, pensando nesse contexto tão urbanizado e individualizado”.

Acredita no valor da presença cotidiana do professor na vida dos alunos, destacando a importância de estar disponível para escutá-los, acolhê-los em suas diferentes dimensões e considerá-los sujeitos da aprendizagem não apenas no âmbito das áreas do conhecimento, mas sobretudo como seres humanos em processo de constituição, que se formam nas relações e no convívio social..

“Eu gosto muito de estar com as crianças, de estar nesse chão da escola e de poder atuar, planejar e escutá-los. Temos que considerar o sujeito da aprendizagem, nessa relação global, não somente nas áreas do conhecimento”.

Cristina ressalta que o papel do professor é fundamental, pois, ao mediar interações e praticar uma escuta atenta e sensível, contribui diretamente para a formação integral do sujeito. Assim, sua concepção amplia a função da escola para além da transmissão de saberes, reafirmando-a como espaço de humanização.

É enxergar aquele aluno e aquela aluna que tá ali com você, dividindo um grande período do dia e entender esse papel formador enquanto seres humanos mesmo.

A professora Luiza organiza sua prática a partir de uma ética do comum: o vínculo professor–aluno é indissociável do compromisso com o coletivo. Esse olhar formativo desloca o foco da relação para além do desempenho individual e a ancora em valores de corresponsabilidade e cuidado mútuo — elementos decisivos para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação, respeito às diferenças e responsabilidade social.

“Eu penso muito nessa questão do bem coletivo, da ética e de como é que a gente vai trabalhar para que as crianças se desenvolvam bem. O que esse coletivo faz enquanto escola, enquanto sociedade, o que que a gente pode fazer pra ter uma vida melhor, um bem estar”.

No cotidiano da sala, Luiza aposta intencionalmente em experiências compartilhadas, o trabalho coletivo surge, aqui, não como mero arranjo didático, mas como dispositivo relacional que expõe as crianças à alteridade, convoca negociações, desloca protagonismos e produz pactos de convivência.

“Precisamos dar muito trabalho em grupo, trabalho coletivo, de construção conjunta para que aprendam a conviver com as diferenças e saber lidar com essas relações”.

Ela traz uma postura pedagógica voltada para o reconhecimento e valorização do outro, compreendendo que as relações se constroem no olhar mútuo, no reconhecimento das singularidades e na legitimação das contribuições de cada criança para o coletivo.

“A gente cria relação a partir do que vemos no outro e assim poder valorizar o que o outro faz”.

Acredita que a relação com seus alunos, portanto, não é dada; ela se constitui no tempo, na continuidade de gestos de escuta, mediações e corresponsabilidades.

“A relação que estabeleço com meus alunos vai se criando ao longo do ano e essa construção necessita de uma entrega de ambos os lados”.

Nessa perspectiva, a trama das relações interpessoais deixa de ser um pano de fundo e se torna o próprio tecido da aprendizagem — onde as competências socioemocionais se desenvolvem de modo orgânico, entrelaçadas às tarefas acadêmicas e às experiências do grupo.

O professor Bruno sinaliza uma percepção muito sensível sobre a complexidade das relações interpessoais na escola. Ele observa que, embora haja uma forte ênfase acadêmica durante o tempo de sala de aula, a atenção ao desenvolvimento humano não pode ser negligenciada, demonstrando que entende a escola como espaço de múltiplas dimensões, em que o cuidado socioemocional deve caminhar lado a lado com o conteúdo formal.

“Todo o tempo de sala de aula, estamos com uma ênfase acadêmica forte, mas, por outro lado, administrando vidas. Por isso é importante olhar para como a criança se sente em relação a si

mesma, em relação ao grupo, em relação à sua família, e em paralelo misturado com as questões acadêmicas”.

Bruno descreve também a diversidade de perfis dentro da sala de aula, reconhecendo que algumas crianças compartilham sentimentos com naturalidade enquanto outras são mais reservadas. Ele enfatiza que o trabalho do professor consiste em criar um ambiente seguro para que todos possam se expressar.

“O grupo vai se formando à medida em que a gente vai dando boas devolutivas para essas crianças que compartilham emoções, compartilham angústias, sentimentos com a gente, e o grupo como um todo, as outras crianças, vão percebendo que existe ali uma troca e que essa troca é segura”.

Além disso, o professor ressalta a dimensão temporal desse processo, enfatizando que a construção de vínculos não é imediata:

“É um processo muito bonito, porque ele não vai dar um resultado logo no começo do ano. Ele vai longe, ele dura um ano letivo, às vezes no final do ano você consegue uma abertura mais bacana”.

Isso reforça a ideia de que a relação professor-aluno é construída de forma gradual, contínua e afetiva, exigindo paciência, escuta e sensibilidade para que todos os estudantes se sintam acolhidos e reconhecidos.

A análise dos relatos revela que a relação entre professor e aluno constitui um eixo central na experiência escolar, ultrapassando a simples transmissão de conteúdos acadêmicos. A presença atenta do educador no cotidiano da sala de aula, o investimento na escuta, no acolhimento e na compreensão das individualidades, possibilita que as crianças se sintam seguras e reconhecidas enquanto sujeitos em processo de construção. Essa relação não se limita a momentos isolados, mas se desenvolve de forma contínua ao longo do ano, fortalecendo vínculos que sustentam tanto o aprendizado quanto o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

A formação desses vínculos revela-se essencial para a promoção do pertencimento e da participação ativa das crianças, permitindo que elas compreendam e experimentem valores como empatia, cooperação, respeito e responsabilidade. Ao integrar a dimensão socioemocional de maneira orgânica às práticas pedagógicas, os professores contribuem para que os alunos aprendam a gerir suas emoções, a interagir com o grupo e a refletir sobre seu papel enquanto cidadãos. O acompanhamento sensível e o cuidado constante do educador constituem, assim, elementos estruturantes do ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento integral e sustentando o crescimento humano e social.

Dessa forma, o estabelecimento de relações interpessoais significativas emerge como fundamento não apenas para a aprendizagem formal, mas para a formação de sujeitos capazes de se reconhecer, compreender o outro e atuar de maneira ética e responsável no mundo. A escola, ao investir nesses vínculos, reafirma sua função de espaço de desenvolvimento humano completo, onde o saber acadêmico e a dimensão socioemocional se entrelaçam, proporcionando às crianças condições de crescimento emocional, cognitivo e social.

Terminamos este tópico, voltando ao Plano Langevin - Wallon, já referido:

O conteúdo do ensino, mas também seus métodos e disciplina escolar são os meios permanentes e normais para dar à criança o gosto pela verdade, a objetividade do juízo, o espírito de livre exame e o senso crítico que farão dela um homem que escolherá suas opiniões e seus atos. (PLANO LANGEVIN - WALLON, apud MERANI, 1969).

4 - REFLEXÕES NÃO FINAIS

Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas — mas que elas vão sempre mudando. (ROSA, 1985)

Ao longo desta investigação, ficou cada vez mais evidente para mim que o desenvolvimento humano não se dá em linha reta, mas em movimento vivo, cheio de nuances, avanços, pausas e retomadas, uma constante reorganização da personalidade, que permite saltos, retrocessos e preponderâncias, assim como afirma Wallon (2007 [1941]) sobre a possibilidade infinita de afinar e desafinar da pessoa em sua singularidade e completude.

Tal como a vida, a educação se tece no entrelaçamento de fios que, por vezes, se afinam e desafinam, mas nunca deixam de compor uma trama única.

Nesse movimento contínuo inscrevem-se também os processos de ensinar e aprender, atravessados por emoções, encontros e significados que nos transformam a cada passo. É nesse mesmo horizonte que localizo minha pesquisa: no reconhecimento de que a docência, à semelhança do desenvolvimento humano, é feita de tentativas, ajustes, descobertas e reinvenções, sempre em diálogo com o outro e com o contexto em que se encontra, como nos lembra Wallon (1986 [1954]):

O meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. (WALLON, 1986 [1954], p. 170).

Foi a partir desse desejo profundo de investigar algo que tivesse real sentido para a minha prática pedagógica que esta pesquisa ganhou forma. Busquei um tema que dialogasse diretamente com o cotidiano da sala de aula, com o fazer pedagógico (no chão da escola) e com a relação construída diariamente com meus alunos — um dos meus lugares preferidos de estar e aprender.

O caminho até aqui foi tecido por muitas conversas e ajustes junto à minha orientadora, até encontrarmos um ponto de ancoragem seguro. Lembro-me de suas

palavras até hoje: *“Táira, pesquise sim sobre o desenvolvimento socioemocional nas escolas, mas quero que você faça uma crítica a isso.”*

Naquele momento, a proposta de elaborar uma crítica pareceu-me simples, quase óbvia, já que eu trazia comigo lembranças nada positivas das experiências com as aulas de educação socioemocional que ministrei, além das partilhas semelhantes de colegas professores.

No começo desta dissertação, trago comigo um incômodo que me acompanhava há algum tempo e que me fez querer falar sobre esse tema: a inserção das aulas de educação socioemocional nos planejamentos pedagógicos. Sempre me soou estranho o engessamento dessas propostas e a ideia de que uma aula semanal pudesse dar conta de algo tão amplo e profundo como o desenvolvimento socioemocional dos meus alunos.

Eu mesma carregava experiências nada positivas com essas práticas, tanto minhas quanto de colegas. Mas, ao longo do caminho — entre leituras, pesquisas e, especialmente, as entrevistas — fui percebendo que meu olhar precisava se transformar. Descobri nuances, encontrei sentidos que antes me escapavam e passei a enxergar essas aulas não como um fim em si mesmas, mas como uma possibilidade de diálogo, reflexão e abertura dentro da escola. Esse movimento também me fez revisitar minhas próprias concepções e me aproximou de novas maneiras de compreender o que é, afinal, educar para o socioemocional.

Ao refletir sobre a educação socioemocional e a teoria walloniana, percebi o quanto a formação do olhar — para fora e para dentro — é essencial no processo educativo. Alves (2012) traduz de forma poética esse movimento, ao dizer que:

De resto, a educação é isso mesmo - um permanente movimento no sentido da decantação e da inserção desses olhares. Começamos por treinar e desenvolver apenas o olhar para fora. Durante alguns anos, permanecemos cegos para o que não existe. Só descobrimos o olhar para dentro e começamos a pressentir o que não existe quando se nos impõe ou nos é imposta a necessidade de interrogar e compreender o que vemos fora de nós. Esse é o primeiro momento mágico da educação. (ALVES, 2012 p. 9 - 10).

Nesse sentido, compreendi que o primeiro ganho desta pesquisa foi profundamente pessoal. Enquanto professora, senti-me reconhecida e fortalecida ao perceber que minha presença em sala pode ser luz que aquece ou sombra que ofusca

os caminhos dos meus alunos. Aprendi a cultivar uma prática mais consciente e sensível, e, sobretudo, compreendi que a aula de socioemocional que imagino pode começar a se concretizar nos pequenos gestos da minha atuação docente, no espaço concreto da minha sala de aula.

Além do ganho pessoal, esta pesquisa proporcionou-me também um ganho social e crítico. Ela me possibilitou perceber que é viável promover o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos mesmo diante do excesso de conteúdos e demandas escolares, conduzindo esse trabalho de maneira mais acolhedora e prazerosa, tanto para os estudantes quanto para mim enquanto professora.

Aprendi muito sobre minha prática docente ao longo desta pesquisa. Compreendi que as diversas maneiras de atuar e de favorecer o desenvolvimento das competências socioemocionais em meus alunos derivaram, principalmente, da minha observação e reflexão sobre as situações vividas em sala de aula, da intencionalidade nas escolhas pedagógicas a partir dos sinais e demandas dos estudantes, e das falhas que ocorreram ao longo do ano letivo. Passei a valorizar profundamente esses saberes adquiridos na experiência cotidiana, reconhecendo-os como um potente processo formativo no contexto de trabalho, pela multiplicidade de interações e pela transformação das minhas próprias representações de atuação.

Esse movimento tornou-me uma professora mais reflexiva, permitindo que minhas decisões pedagógicas sejam tomadas com maior consciência e consistência, sempre voltadas ao cuidado e ao desenvolvimento integral das crianças.

Em consonância com essa consciência, consistência e organização, a teoria que fundamentou esta pesquisa me forneceu subsídios para compreender as características da faixa etária de meus alunos, permitindo balizar minha atuação pedagógica e meu saber a partir da integração entre o conhecimento teórico e a prática cotidiana em sala de aula.

Assim, a partir das vivências e reflexões, compreendi de forma orgânica que cada criança é um ser completo, com necessidades motoras, afetivas e cognitivas. Reconhecer e validar essas necessidades, tanto em mim quanto em meus alunos, possibilitou que os enxergássemos de maneira integrada, promovendo um respeito genuíno pela singularidade de cada um — pelo seu histórico, desenvolvimento, anseios,

desejos e formas de se expressar. Para mim, respeitar não significa concordar ou simplesmente acatar o que é explicitado, mas olhar, validar e reconhecer sua existência única e, ao mesmo tempo, plural. Esse entendimento me guiou a buscar constantemente realizar o melhor possível em cada momento de interação.

Mahoney (2010), baseada na teoria walloniana reforça a ideia apresentada:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY, 2010, p. 15)

Assim como a teoria walloniana, destacada por Mahoney (2010), evidencia a impossibilidade de separar os diferentes conjuntos funcionais da pessoa — motor, afetivo e cognitivo — na prática educativa também não faz sentido tratar o desenvolvimento socioemocional como algo isolado, restrito apenas à aula específica destinada a esse tema.

O trabalho com as competências socioemocionais precisa permear o cotidiano escolar, estando presente em cada interação, cada atividade e cada momento de convívio em sala de aula, não apenas ficar restrito aquela aula semanal de quarenta minutos.

Durante as entrevistas, percebi que minha resistência inicial às aulas destinadas ao desenvolvimento socioemocional foi se transformando aos poucos. Na realidade, os relatos das professoras mudaram completamente minha forma de enxergar essas aulas. Passei a compreender sua importância: elas garantem um momento fixo em meio às demandas pedagógicas, um espaço para parar, olhar e refletir tanto sobre as questões do grupo quanto sobre as necessidades individuais de cada aluno.

Acredito que essas aulas devem ser cuidadosamente planejadas considerando a especificidade de cada grupo. Por isso, projetos prontos e engessados dificilmente permitem um olhar atento e individualizado sobre as crianças com quem trabalhamos. É

fundamental que o professor organize suas ações a partir das demandas reais de seu grupo, estabelecendo intenções claras para cada encontro.

Ao mesmo tempo, entendi que as questões socioemocionais não precisam “esperar” pela aula semanal. Elas devem permear todo o cotidiano escolar, integrando-se às interações diárias e às práticas pedagógicas. Se for necessário, é plenamente justificável interromper, por exemplo, uma aula de Matemática para dar atenção a algum tema que exija cuidado e escuta. Essa compreensão ficou ainda mais viva para mim com a fala do professor Bruno, que me marcou profundamente: “As aulas de Matemática e Língua Portuguesa são muito importantes, mas a aula para o desenvolvimento socioemocional é fundamental”.

Encerrar uma pesquisa na qual também me coloco como objeto de estudo, enquanto professora-pesquisadora, trouxe ganhos indescritíveis. Não só para minha reflexão acadêmica, mas para o meu fazer pedagógico. De fato, essa experiência transformou minhas práticas: desenvolvi um projeto específico voltado para minhas turmas, o qual chegou a ser compartilhado em momentos de partilha de projetos dentro da escola em que atuo. Essa trajetória reafirmou para mim a potência do trabalho intencional e integrado com as competências socioemocionais, consolidando a importância de olhar para cada aluno em sua singularidade, sempre em diálogo com o grupo.

5 - REFERÊNCIAS

ABED, Anita. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, 2016. UNESCO/MEC, 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina C. A. R. *A teoria de Henri Wallon para professores*. São Paulo: Loyola, 2025.

ALVES, Rubem. *A educação e os sentidos*. São Paulo: Papyrus, 1999.

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papyrus, 2002.

ALVES, Rubem. *Escutatória*. Disponível em: <https://www.caosmose.net/candido/unisinis/textos/escutatoria.htm>. Acesso em: 28 out. 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, Arnaldo. *O seu olhar*. Intérprete: Arnaldo Antunes. In: ANTUNES, Arnaldo. *O silêncio*. São Paulo: BMG, 1996. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/4rblWIMzp0m8vCwg6t7tyF>. Acesso em: 30 ago. 2025.

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

BELLI, Alexandra Amadio. *Percepções de professores dos anos iniciais de Ensino Fundamental sobre a resolução de problemas e competências socioemocionais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRAGA, Armindiara Lima. *A dimensão socioemocional: sua importância no processo ensino-aprendizagem tendo em vista a formação integral do educando*. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é o caminho*. Brasília: MEC, 2018b.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). *Fundamentals of SEL*. 2022. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). *Safe and Sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago: Illinois, 2003. Disponível em: <https://casel.org/safe-and-sound-guide-to-sel-programs/>. Acesso em: 27 set. 2024.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DUBAR, Claude. *Para uma teoria sociológica da identidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDIFY EDUCATION. *Competências e habilidades da BNCC: o que são?* 2025. Disponível em: <https://edifyeducation.com.br/blog/bncc-conceitos-habilidades/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ESCOLA "CARAVELAS". *Projeto Político-Pedagógico da Escola*. Ano de elaboração: 2016. Documento interno.

FONSECA, Vitor da. *Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica*. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014. Acesso em: 28 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1971.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais: material de discussão*. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/40329509/COMPET%C3%84NCIAS_SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL_DE_DISCUSS%C3%83O_IAS_v. Acesso em: 19 ago. 2024.

INSTITUTO VILA EDUCAÇÃO. *Casel atualiza sua definição de aprendizagem socioemocional*. 2021. Disponível em:

<https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/casel-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, a escola do acolhimento social para os pobres*. *Educação e Pesquisa*, v. 38, p. 17, 2012.

LISPECTOR, Clarice. *As palavras*. São Paulo: Rocco, 2013.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem*. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MERANI, Gustavo. *A psicologia do desenvolvimento de Henri Wallon*. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MOTTA, Pierri Cerveira; ROMANI, Patrícia Fazolo. *A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 49, 2º sem., p. 49–56, 2019.

NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. *A aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2003.

PLANO LANGEVIN-WALLON. In: MERANI, Alberto L. *Psicología y pedagogía: las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, D.F.: Grijalbo, 1969.

PRANDINI, Regina C. A. R. *A constituição da pessoa: integração funcional*. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25–46.

PRANDINI, Regina C. A. R. *A teoria de Henri Wallon e a formação de profissionais dedicados à educação*. 2020. 144 f. Pós-doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RABELO, Jeriane da Silva. *Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RODRIGUES, Tássia Joana. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SILVA, Graciela Coelho da. *As competências socioemocionais na política curricular da BNCC: desdobramentos na formação de professores*. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219–242, mar. 2015.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Campinas: Autores Associados, 2018.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 11. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2007 [1. ed. francesa, 1941].

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986 [1954].

WALLON, Henri. *O papel do outro na consciência do eu*. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, Henri. *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

ZAMBIANCO, Daniela Di Pietro. *As competências socioemocionais: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2020.

ZAZZO, René. *Henri Wallon: o psicólogo, o pensador, o político*. São Paulo: Edições 70, 2017 [1978].

6. APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Competências Socioemocionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Afinal do que estamos falando?

Pesquisador: Táira Aiello Barros

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos: O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações do autor, no que se refere ao ensino de todos os estudantes, tendo como premissa suas diferentes habilidades e motivações.

O objetivo dessa pesquisa é investigar se, e de que maneira, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar em que atuam.

Procedimentos: Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos: Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Reguladoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer

constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios: Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência: O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização: Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Táira Aiello Barros. Rua Antonio de Macedo Soares, 1471, apt. 71. São Paulo - SP, 04607-002. contato (11) 997414016.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido: Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail(opcional)_____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B - Tabela 3 – Organização dos dados

Depoimento/relato	Explicitação dos significados	Categorias	Temas
<p>Cristina: Eu entrei na área da educação muito por um acaso, e um acaso que não é um acaso, na verdade, por uma questão social mesmo, eu fui procurar qual era a universidade que eu podia pagar. Eu fui fazer uma graduação e a única que eu conseguia pagar com o meu salário de secretária era a Pedagogia. E eu lembro de eu falar para as pessoas, não, eu vou fazer Pedagogia, mas eu não vou ser professora. Quando eu entrei no estágio em uma escola de educação infantil, em que trazia uma perspectiva muito humana desse processo de aprendizagem, eu me encantei por esse processo.</p> <p>Luiza: A minha primeira faculdade foi de jornalismo, eu trabalhei como jornalista, tive uma bolsa de iniciação científica na USP, depois disso eu fiz um trabalho com um projeto de pesquisa do CNPq na área de teatro e então conheci o curso de pedagogia. Eu fui fazer então Pedagogia, estava mais velha e desde que eu me formei em 2004, 2003, trabalhei sempre na mesma escola.</p> <p>Bruno: Eu sou formado em História pela Unifesp, e imediatamente depois</p>	<p>Cristina não pretendia cursar Pedagogia, porém era o único curso que podia pagar. Mesmo depois de entrar no curso, não tinha pretensão de ser professora. Cristina se encantou com a educação.</p> <p>Luiza não teve a pedagogia como sua primeira opção de curso e demorou a entrar na área da educação. Desde que começou a trabalhar na escola, manteve-se em uma única instituição.</p> <p>Bruno começou a cursar História e trabalhou em uma</p>	<p>Entrada na área educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Do indesejado ao encontro - Do jornalismo à educação - De bolsista à professor

<p>que eu terminei meu curso, entrei como auxiliar de primeiro ano, numa escola da Zona Oeste, e me apaixonei pelo processo de alfabetização. Então, trabalhei por cinco anos nessa escola e resolvi fazer Pedagogia, encantado pelos processos. Assim que terminei a faculdade de pedagogia, fui trabalhar na Escola Caravelas, onde estudei minha vida inteira lá, sendo bolsista. Minha mãe trabalhava lá fazendo de um tudo: comida, organização e com isso tinha a minha bolsa de estudos.</p>	<p>escola, onde se apaixonou pelo processo de alfabetização. Foi cursar Pedagogia e com isso entrou para trabalhar na escola em que estudou a vida inteira como bolsista.</p>		
<p>Depoimento/relato</p>	<p>Explicitação dos significados</p>	<p>Categorias</p>	<p>Temas</p>
<p>Cristina: É muito fácil para mim, no meu fazer pedagógico, enxergar as competências socioemocionais, disseminadas, de fato, no convívio, entre as crianças e nesse convívio em contextos de aprendizagem que a gente acaba promovendo. Nós temos uma organização dividida por áreas do conhecimento, mas esse olhar para o desenvolvimento socioemocional, está presente em toda e qualquer intervenção que eu faça dentro da minha sala de aula. É preciso entender o papel formador enquanto seres humanos e não passarem invisíveis com as questões de crescimento, com as questões de infância e ao mesmo tempo, a gente</p>	<p>Cristina consegue enxergar no seu fazer pedagógico e em todas as intervenções que faz dentro de sala o trabalho com o desenvolvimento das competências socioemocionais de seus alunos, tanto no convívio entre pares, quanto em contextos de aprendizagem.</p> <p>Acha bom que agora todas as escolas estão olhando para o desenvolvimento dessas competências, depois da obrigatoriedade da BNCC. Não apenas as escolas humanistas, mas todas precisam olhar para isso.</p>	<p>Concepção Socioemocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na BNCC - Na escola Caravelas - Na percepção dos professores

<p>vê que essa demanda, é para a escola garantir esse olhar à partir da BNCC e é bom que todas as escolas, olhem para isso, não só as escolas que se dizem humanistas. Todas as escolas vão ter essa obrigatoriedade, de olhar para isso. Temos uma aula por semana de 50 minutos e eu acho um ganho esses momentos, mas é um ponto de atenção para não dividir em área do conhecimento, porque o desenvolvimento socioemocional não é uma área do conhecimento, ele é o todo ali, o sujeito dentro da instituição escolar.</p> <p>Luiza: Nós sempre trabalhamos com o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas não tinha esse nome e sempre foi de uma maneira transversal, pois antes tínhamos o PCN (parâmetros curriculares nacionais). Então, em todos os momentos, qualquer conteúdo, existia essa questão que não era segregada de uma questão pedagógica, sempre esteve ali. Eu acho que essas questões socioemocionais precisam permear todos os dias, não dá para desvincular de todo o resto, precisa estar presente em qualquer prática, em qualquer didática, ela precisa estar presente. Está se olhando para isso como nunca se olhou e na minha</p>	<p>Acha que foi um ganho ter uma aula semanal para garantir esse olhar para as questões individuais e do grupo também. Mas é preciso cuidado para transformar essa aula em uma área do conhecimento, pois acredita que isso é o sujeito como um todo, dentro da instituição escolar.</p> <p>Luiza afirma que a escola em que atua sempre desenvolveu aspectos relacionados às competências socioemocionais, embora essa nomenclatura ainda não fosse utilizada anteriormente. Segundo ela, essas práticas estavam ancoradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que já orientavam uma educação voltada para a formação integral dos alunos. Para ela, essas competências não devem ser tratadas como algo separado ou complementar ao conteúdo</p>		
---	---	--	--

<p>escola, a gente sempre teve esse cuidado maior.</p> <p>Bruno: Eu acredito, que não se faz educação sem vínculo, sem construção de pertencimento, de coletivo, sem você conhecer de fato a criança e sem a criança te conhecer. E isso é diluído em todas as matérias, todo tempo de aula e mesmo com uma ênfase forte no conteúdo acadêmico, estamos administrando vidas. A escola precisa trabalhar como a criança se sente em relação a si mesma, em relação ao grupo, em relação à sua família, e em paralelo misturado com as questões acadêmicas. Existe uma demanda concreta para organizar e administrar essa aula como um componente socioemocional, como se fosse uma disciplina formal, acredito que isso aconteceu por conta da atribuição da BNCC.</p>	<p>pedagógico, mas sim como dimensões que atravessam todas as práticas educativas, o desenvolvimento socioemocional precisa estar presente de maneira transversal no currículo, nas estratégias didáticas e nas interações com os alunos.</p> <p>Bruno explica que para ele a educação não é a mera transmissão de conteúdos acadêmicos e defende a centralidade das relações humanas no processo educativo. Ao afirmar que não se faz educação sem vínculo, reconhece que o aprendizado está intimamente ligado à construção de relações de confiança, afeto e pertencimento entre educadores e estudantes, dialogando com o entendimento de que o desenvolvimento integral da criança depende de um ambiente que acolha suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada. Ele também aponta para a institucionalização dessa prática, observando que a Base Nacional Comum</p>		
--	--	--	--

	Curricular (BNCC) gerou uma demanda concreta para sistematizar esse trabalho, muitas vezes atribuindo-lhe um formato de disciplina formal, com registros e acompanhamentos específicos.		
Depoimento/relato	Explicitação dos significados	Categorias	Temas
<p>Cristina: Temos uma aula de Orientação Educacional de 40 minutos semanais, obrigatoriamente. Então, é como se tivesse colocado uma disciplina mesmo, temos dentro do nosso, semanário esse tempo, uma vez por semana, para garantir esse olhar para as diversidades, para as questões do grupo, um olhar para as questões também individuais e também garantir que essas questões serão olhadas, garantidas e planejadas. Nós fomos mapeando o que seria um eixo de trabalho em comum para todos os segundos anos, o que percebemos dentro da nossa prática, dentro do nosso dia a dia, do nosso fazer, o que era comum que poderia ser um eixo, e então elegemos. Dentro desse eixo, especificamos o foco por grupo, que já é individual, no sentido de olhar para o seu grupo. Elegemos como uma das estratégia, um caderno do grupo para fazer ali registros das</p>	<p>Cristina conta que suas aulas semanais de 40 minutos entraram como uma disciplina para garantir um momento de escuta e trocas.</p> <p>Em trabalho com outras professoras, foi pesquisado o que seriam os eixos a serem trabalhados pelo 2º ano. Dentro de cada eixo, o foco do trabalho fica personalizado para cada grupo. Eles têm um caderno de grupo para registrar aspectos das crianças.</p> <p>Ela acha que essas aulas foram um ganho, pois garante que momentos de escuta vão acontecer e não ficará apenas na subjetividade do professor.</p>	<p>Maneira de trabalho</p>	<p>- Dinâmica da escola</p>

<p>preferências e diferenças das crianças e à partir desses registros, vamos fazendo essas pausas planejadas para olhar para os individuais e identificar ali o que o grupos necessitam para o desenvolvimento socioemocional. Acredito que tenha sido um ganho esses momentos, pois é a garantia de que esses momentos de escuta vão acontecer, não fica na subjetividade do professor, é curricular, é de como essa escola olha para as questões de convivência,mas o meu receio é o engessamento, é de virar quase uma coisa moralista.</p> <p>Luiza: Temos uma aula semanal de 40 minutos prevista em nosso planejamento, o que eu acho que é pouco tempo. É poucos pois trabalhar com todas as demandas socioemocionais das crianças em apenas uma aula, não dá conta. Eu acho que todos os dias a gente precisava falar sobre isso, ter um tempo para poder discutir e refletir sobre as questões do grupo, mas as outras demandas curriculares acabam tomando todo o nosso tempo. Nas aulas temos trabalhado com dilemas cotidianos, assembleia, jogos, questões de autoavaliação, postura de estudante, trazemos para essas</p>	<p>Luiza explica que acha pouco 40 minutos semanais para trabalhar com todas as demandas socioemocionais. Precisa ser diariamente, discutido no dia a dia da sala de aula, porém pontua que as outras demandas curriculares tomam muito tempo.</p> <p>Em suas aulas, trabalha com dilemas cotidianos, assembleias, jogos e postura de estudante.</p> <p>Mesmo achando pouco tempo, acha que é bom ter essa aula no planejamento, pois é uma</p>		
--	---	--	--

<p>aulas um grande foco para discutir todas essas questões. Eu acho que essa aula é importante existir, porque é uma aula planejada, tem uma intencionalidade, então a gente vai discutir o dilema, ou a gente vai falar sobre postura de estudante, a gente vai trabalhar sobre os critérios de avaliação para se ter um bom estudo, por exemplo, a gente fala sobre metacognição, a questão de autorregulação, então, eu acho que é importante falarmos sobre tudo isso com as crianças.</p> <p>Bruno: Nós separamos uma aula de 40 minutos por semana para fazermos a aula de orientação educacional, é um espaço, na verdade das crianças, não o nosso. Vamos a mediação de uma pauta que está na mão das crianças. Então, é um momento que é construído pelas crianças. Na minha sala, na parede, eu tenho um plastiquinho e ao longo da semana eles vão escrevendo pautas que são urgentes ali para a dinâmica do grupo, individuais, reclamações e sugestões de conversa. A gente pára para conversar e o tempo de fala fica na mão das crianças. Então, esse é o encontro oficial desse lugar do socioemocional, digo oficial pois é durante a nossa aula, mas acredito que o desenvolvimento das</p>	<p>aula planejada, com intencionalidade.</p> <p>Bruno explica que sua aula semanal de 40 minutos é um espaço das crianças. Ele faz a mediação de uma pauta estabelecida pelas crianças. Essa aula é um encontro oficial, pois está previsto no planejamento, mas o desenvolvimento das competências socioemocionais não pode estar restrito apenas a essa aula, mas sim durante todo o dia na escola. Considera uma aula essencial para seu grupo. Conta que há uma tendência de professores pularem essa aula quando estão apertados no cronograma, mas para ele, se for preciso tirar alguma aula,</p>		
--	--	--	--

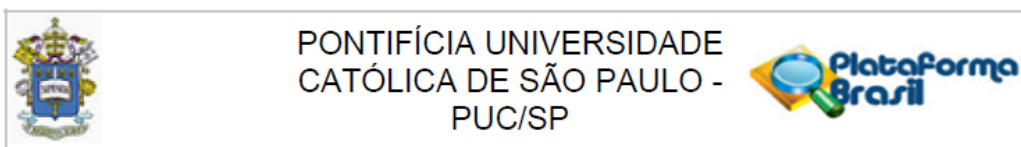
<p>competências socioemocionais não tem que ficar restrito apenas a essa aula semana, e sim estar presente durante todo o dia na escola. Durante as aulas, como não temos uma pauta muito pré-definida, vamos conversando sobre dilemas, colocando ali assuntos polêmicos da sociedade, pautas que estão fortes em discussão, para eles terem essa fonte. Eu considero essa aula essencial para o meu grupo. Há uma tendência de professores “pularem” essa aula quando estão apertados no cronograma ou com conteúdo, mas se precisar tirar alguma aula eu tiro Língua Portuguesa ou Matemática que temos todos os dias. Essas aulas de Matemática, L.P, e etc. são importantes sim, mas a aula de Orientação Educacional é essencial.</p>	<p>ele tira Língua Portuguesa ou Matemática , pois há mais aulas desses componentes. Considera esses componentes muito importantes, mas a aula para o desenvolvimento socioemocional de seus alunos é fundamental.</p>		
<p>Depoimento/relato</p>	<p>Explicitação dos significados</p>	<p>Categorias</p>	<p>Temas</p>
<p>Cristina: Estou há 20 anos dentro de sala de aula e não me vejo fora desse contexto. É um lugar muito privilegiado da gente ver os contextos, então é uma microssociedade, tanto na parte boa, desse esperar, de olhar para um futuro, mas também com as mazelas que a gente enfrenta desse mundo, na cidade de São</p>	<p>Cristina está há 20 anos na educação. Acredita que estar em sala de aula é um privilégio para ter esperança no futuro da sociedade, mas entende também que há seus desafios. Gosta de estar presente para seus alunos, no dia a dia, de ouvi-los. Considera-os sujeito</p>	<p>Relação professor- aluno</p>	<p>- Tramas nas relações interpessoais</p>

<p>Paulo, pensando nesse contexto tão urbanizado e individualizado. Eu gosto muito de estar com as crianças, de estar nesse chão da escola e de poder atuar, planejar e escutá- los. Temos que considerar o sujeito da aprendizagem, nessa relação global, não somente nas áreas do conhecimento, eu acho que já é uma perspectiva que considera, essa parte das relações, essa parte de quanto ele tá se constituindo enquanto sujeito, em relação aos pares, e que é a referência do educador, no momento que faz a escuta ativa, em que faz a mediação dos sujeitos. É enxergar aquele aluno e aquela aluna que tá ali com você, dividindo um grande período do dia e entender esse papel formador enquanto seres humanos mesmo.</p> <p>Luiza: Eu penso muito nessa questão do bem coletivo, da ética e de como é que a gente vai trabalhar para que as crianças se desenvolvam bem. O que esse coletivo faz enquanto escola, enquanto sociedade, o que que a gente pode fazer pra ter uma vida melhor, um bem estar. Em sala, acredito que nós, enquanto educadores, precisamos dar muito trabalho em grupo, trabalho coletivo, de construção conjunta para que</p>	<p>da aprendizagem, não apenas nas áreas do conhecimento, mas como sujeitos para atuarem como seres humanos no mundo e em suas relações. Considera que o educador tem um papel fundamental nessa constituição do sujeito.</p> <p>Luiza tem um olhar para o desenvolvimento coletivo de seu grupo e uma preocupação com seu trabalho para que seus alunos se desenvolvam bem. Acredita que em sala de aula precisa-se trabalhar muito em grupo, fazendo atividades coletivas para que essas crianças aprendam a conviver</p>		
--	---	--	--

<p>aprendam a conviver com as diferenças e saber lidar com essas relações, a gente cria relação a partir do que vemos no outro e assim poder valorizar o que o outro faz. A relação que estabeleço com meus alunos vai se criando ao longo do ano e essa construção necessita de uma entrega de ambos os lados.</p> <p>Bruno: Todo o tempo de sala de aula, estamos com uma ênfase acadêmica forte, mas, por outro lado, administrando vidas. Por isso é importante olhar para como a criança se sente em relação a si mesma, em relação ao grupo, em relação à sua família, e em paralelo misturado com as questões acadêmicas, que são muito importantes também, mas eu preciso ter esse olhar cuidadoso para com meus alunos. Na dinâmica de grupo, você tem crianças com perfil muito diferente: aquelas que levam coisas ao professor, que partilham sentimentos, partilham incômodos, questões variadas nesse sentido, e crianças que não fazem com tanta naturalidade, ou não fazem nunca esse movimento. Então eu acho que o grupo, vai se formando à medida em que a gente vai dando boas devolutivas para essas crianças que compartilham emoções, compartilham</p>	<p>com as diferenças.</p> <p>A relação com seus alunos vai se desenvolvendo ao longo do ano e para que isso aconteça, precisa ter um entrega de ambos os lados.</p> <p>Bruno tem uma grande demanda acadêmica em sala de aula e que considera muito importante, mas entende que para além disso, está lidando com vidas e precisa ter um olhar cuidadoso com o desenvolvimento de seus alunos.</p> <p>Dentro de sala de aula há muitos perfis diferentes de crianças e a relação vai se construindo ali, nas conversas e devolutivas que vai dando para seus alunos. À medida que essa relação vai se estabelecendo, seus alunos vão se sentindo mais seguros e confiantes para contar com seu professor. É um processo que não acontece logo no começo do ano letivo, mas sim</p>		
--	--	--	--

<p>angústias, sentimentos com a gente, e o grupo como um todo, as outras crianças, vão percebendo que existe ali uma troca e que essa troca é segura. Acho que vai se tornando visível esse movimento de busca segura pelo professor e ao mesmo tempo a gente vai cavando esse lugar nas crianças que estão mais fechadinhas, assim. E é um processo muito bonito, porque ele não vai dar um resultado logo no começo do ano. Ele vai longe, ele dura um ano letivo, às vezes no final do ano você consegue uma abertura mais bacana.</p>	<p>ao longo de todo o ano.</p>		
---	--------------------------------	--	--

7. ANEXOS - ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em pesquisa - PUC-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Competências Socioemocionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Afinal do que estamos falando?

Pesquisador: TAIRA AIELLO BARROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92646825.6.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.075.583

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Projeto de pesquisa de autoria de TÁIRA AIELLO BARROS, sob a orientação da Professora . DOUTORA LAURINDA RAMALHO DE ALMEIDA

Objetivo da Pesquisa:

Investigar se e como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental promovem o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola em que atual

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Afirma riscos mínimos e benefícios relevantes: aprofundamento de conhecimento e reflexão sobre práticas docentes

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata de questões contemporâneas e relevantes com respeito à formação do aluno na etapa do ensino fundamental e oportunidade de apreensão quer da eficácia da norma quer dos característicos de formação dos docentes

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E- cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 8.075.583

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme orienta a Resolução CNS/MS nº 466/12, os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil, disponíveis para consulta no site: www.pucsp.br/cometica

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A requerente cumpriu todas as exigências que lhe foram impostas

Considerações Finais a critério do CEP:

A pesquisadora supriu todas as exigências impostas para obter autorização deste Comitê de Ética

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E- cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 8.075.583

Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2661865.pdf	30/10/2025 16:13:39		Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	29/10/2025 19:26:40	TAIRA AIELLO BARROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/09/2025 20:44:23	TAIRA AIELLO BARROS	Aceito
Outros	oficio.pdf	26/09/2025 20:36:38	TAIRA AIELLO BARROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	26/09/2025 20:36:27	TAIRA AIELLO BARROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	26/09/2025 20:36:18	TAIRA AIELLO BARROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.pdf	26/09/2025 20:36:03	TAIRA AIELLO BARROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 19 de Dezembro de 2025

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município SAO PAULO
Telefone (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E- cometica@pucsp.br