



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LILIANARA DOS SANTOS FREIRE

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL:

**Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum
Curricular**

JOÃO PESSOA

2019

CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LILIANARA DOS SANTOS FREIRE

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL:

**Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum
Curricular**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Catarina
Gonçalves, para fins de avaliação.

JOÃO PESSOA
2019

Catálogo na publicação

Seção de Catalogação e Classificação

F866c Freire, Lilianara Dos Santos.

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Comum Curricular / Lilianara Dos Santos Freire. - João Pessoa, 2019. 49 f. : il.

Orientação: Catarina Carneiro Gonçalves.

Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Competência Socioemocional; Escola; Base Nacional.

I. Gonçalves, Catarina Carneiro. II. Título.

UFPB/BC

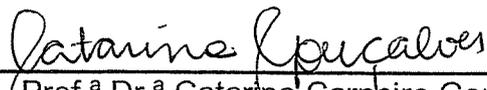
LILIANARA DOS SANTOS FREIRE

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL:

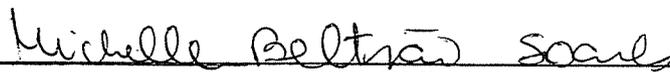
**Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Curricular
Comum**

Aprovada em: 01 / 10 / 2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Catarina Carneiro Gonçalves
Universidade Federal da Paraíba



Prof.^a Dr.^a Michelle Beltrão Soares
Faculdade Frassinetti do Recife



Prof.^a Dr.^a Thamyris Mariana Camarote Mandú
Universidade Federal da Paraíba

JOÃO PESSOA

2019

Á Deus, que me concedeu galgar mais um degrau no pódio da vida com a vitória nas mãos. A Ele, toda honra e toda glória eu dedico.

AGRADECIMENTOS

Certamente esta página não atenderá a todos e todas que fizeram parte dessa importante fase da minha vida. Portanto, peço desculpas àquelas pessoas que não estão presentes entre essas linhas percorridas, mas podem estar certas que fazem parte do meu pensamento e da minha eterna gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, pois quando me sentir fraca e sozinha, Ele não me permitiu falhar em nenhum momento. Me sustentou e me guardou, esteve presente comigo em todas as ocasiões desacelerando meus pensamentos, acalmando meu coração e enxugando minhas lágrimas, me conduzindo a um amadurecimento pessoal, me tornando uma mulher mais forte e mais sábia dia após dia. Essa mais nova conquista entra para lista de vitórias que devo a Ele.

Agradeço à minha mãe Lilian e à minha avó Lindomar, pois essa nova conquista também é de vocês. Hoje estamos colhendo o fruto do nosso empenho, de cada luta, de cada choro, de cada dissabor que a vida nos proporcionou. Obrigada por me apoiarem e intervirem nas minhas decisões, por serem mulheres exemplares, de valores morais, de fé e por serem o alicerce da nossa família. Desculpem-me pelos momentos frustrantes que passei nessa reta final, que acabou afetando a todas nós. Agora iremos festejar e louvar juntas por mais essa vitória. Eu amo muito vocês e prometo lhes dar mais orgulho e menos trabalho.

Agradeço ao meu “namorado” Washington Jefferson, que esteve do meu lado, sempre me incentivando, me apoiando, me dando força, sendo meu companheiro de todas as horas. Enfrentou comigo todas as dificuldades, muitas vezes ficou acordado durante horas me dando apoio moral para concluir trabalhos solicitados pelo curso sempre com um sorriso no rosto, dizendo: “calma tudo dará certo, minha velha linda”. E hoje estou provando dessas palavras. Obrigada meu amado, por todo o amor a mim dedicado.

Tenho muito orgulho do homem que és. Eu te amo.

Aos meus sogros Luiz e Maria pelo carinho e cuidado com que me receberam em sua família e em seu lar, por me cederem seu terraço até altas horas da madrugada, obrigada.

Agradeço à minha orientadora Catarina Carneiro Gonçalves, a quem conheci na reta final do curso, pelo profissionalismo, competência e acima de tudo humildade

o que a torna essa pessoa tão especial. Sei que muito aprenderei nos dias que estão por vir, obrigada por compartilhar comigo todo o seu conhecimento e suas experiências. Levarei você em meu coração.

À amiga Maria Bianca pela parceria que ao longo do curso demonstrou todo seu carinho, com quem compartilhei meus anseios e alegrias. Grata Bi, pelo apoio e paciência nos momentos em que nem eu me suportava, e você, com sua doçura e sabedoria, me acalmava. Desejo-te todas as bençãos vindas de nosso Deus, pois sei que grandes conquistas ainda vão surgir em sua vida. Desejo que sigas com essa determinação, pois pessoas assim, como você conseguem chegar onde quiserem.

A amiga Juliane Gomes de Oliveira pelo seu carinho. Sinto-me lisonjeada por saber que tudo que sinto por você é recíproco. Muito obrigada por me ouvir, me aconselhar, e por todas as vezes que me fez sorrir, quando nem imaginava que o que eu queria mesmo era chorar. Saiba que já és vencedora desde que Deus permitiu tua vinda ao mundo, pois vontade de vencer e atitude de ir a busca de seus objetivos você já têm.

O restante é com o nosso Deus. As amigas Dálete Kelly e Gilmara Thaise, pelo carinho e companheirismo nessa jornada, desejo de coração que concretizem seus sonhos.

A todos os docentes e colegas que fizeram parte da turma 2015.2 do Curso de Pedagogia que colaboraram para o meu crescimento e formação nos aspectos sociais e profissionais seja de forma direta ou indireta.

Obrigada a todos e todas!

“A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, P.58)

FREIRE, Lilianara dos Santos. **COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL: Analisando a perspectiva paradigmática da Base Nacional Curricular Comum.** 2019.2. Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba UFPB.

RESUMO

Cada vez mais o debate sobre a dimensão relacional dos sujeitos adentra o cenário educacional, reconhecendo-se que a escola é um lócus privilegiado para que estudantes possam aprender a conviver. Neste contexto, em 2017 foi publicado em território brasileiro a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, explorando os direitos de aprendizagem e as competências necessárias aos educandos na contemporaneidade. Considerando a importância deste documento e, ainda, a relevância de uma formação socioemocional, este estudo objetivou analisar as competências gerais da BNCC, a fim de identificar a existência de um trabalho socioemocional. Sendo construído numa proposta metodológica qualitativa, do tipo análise documental, o presente estudo considerou as dez competências gerais e, através de uma análise de conteúdo, investigou o conteúdo latente. Os resultados indicam uma ampla valorização das competências socioemocionais, com ênfase para a dimensão do engajamento com os outros. Isso indica, portanto, um reconhecimento da escola como fórum privilegiado de convivência e, portanto, de sua aprendizagem.

Palavras-chaves: Competência Socioemocional; Escola; Base Nacional Curricular comum

FREIRE, Lilianara dos Santos. **SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE: Analyzing the paradigmatic perspective of the Common National Curricular Base**. 2019.2. Monograph presented to the degree course in Pedagogy of the Federal University of Paraíba UFPB.

ABSTRACT

Increasingly, the debate about the relational dimension of subjects enters the educational scenario, recognizing that the school is a privileged locus for students to learn to live with. In this context, in 2017 was published in Brazilian territory the Common National Curriculum Base - BNCC, exploring the learning rights and skills required for learners in contemporary times. Considering the importance of this document and the relevance of socio-emotional training, this study aimed to analyze the general competencies of the BNCC in order to identify the existence of socio-emotional work. Being built on a qualitative methodological proposal, such as document analysis, the present study considered the ten general competences and, through a content analysis, investigated the latent content. The results indicate a broad appreciation of socio-emotional skills, with emphasis on the dimension of engagement with others. This indicates, therefore, a recognition of the school as a privileged forum for coexistence and, therefore, of its learning.

Keywords: Socio-emotional competence; School; Common National Curriculum Base

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 A CONTEMPORANEIDADE, A ESCOLA E O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	15
2.1.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NO SÉCULO XXI: DESTACANDO O LUGAR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	16
2.1.2 O PROFESSOR DO SÉCULO XXI: AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O TRABALHO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA.....	21
2.2 BNCC, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI	28
2.2.1 BNCC COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	29
3 METODOLOGIA	32
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Cotidianamente nos deparamos com variados conflitos sociais que nos despertam preocupação em torno da forma como as pessoas têm convivido na contemporaneidade.

Isso porque, encontramos diversas formas de relacionamento interpessoal que se sustentam em práticas de desrespeito e, com isso, negam valores morais importantes ao convívio social e pacífico como, por exemplo, a justiça e a generosidade.

Diante desta realidade, passamos a problematizar o papel formativo da escola, reconhecendo que este espaço é, por excelência, um local de formação para transformação social e, por isso, um espaço no qual as demandas urgentes que emergem da sociedade possam a ser discutidas, problematizadas e ressignificadas. Isso significa dizer, então, que a escola não deve apenas sofrer influências dos problemas sociais, mas, sobretudo, atuar no sentido de ressignificar as mazelas, rumo à construção de uma nova sociedade.

Uma evidência deste novo olhar pode ser percebida, por exemplo, na promulgação da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, publicada no ano de 2017 no território brasileiro (BRASIL, 2017). O referido documento privilegia, em seu texto legal, questões que superam os conteúdos tradicionais do currículo e se centram nas competências socioemocionais.

Isso porque, fica evidente a defesa de inserção na escola de conteúdos e competências que superem o currículo tradicional, discorrendo que “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8).

De acordo com este texto legal, “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 5). Desse modo, compreendendo que o futuro almeja homens e mulheres que superem as relações conflituosas que marcam o tempo presente, a BNCC investe numa formação holística, com ênfase no processo de humanização das pessoas.

Deste modo, a BNCC adota o conceito de educação integral, defendendo que as práticas de educação escolar devem enxergar os indivíduos em suas complexidades, garantindo que saibam conhecer, mas, também, conviver em sociedade de forma justa, igualitária e fundamentada no princípio da ética e do respeito mútuo. Nestes trilhos, o referido documento especifica que na escola é preciso garantir “o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. (BRASIL, 2017, p. 14)

Essa dimensão emocional é evidenciada desde a Educação Infantil, quando o referido documento compreende como direito de aprendizagem, por exemplo, o aprender a conviver. De acordo com a BNCC as crianças pequenas, entre 0 e 5 anos, precisam aprender a conviver com outras crianças, ampliando o conhecimento de si e do outro, desenvolvendo respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Sabemos que um único documento não é capaz de reformular toda perspectiva educacional de um país, posto que a educação traz em si questões que são, também, históricos, sociais e culturais. Entretanto, o que defendemos é o postulado de que um documento nacional impactará, certamente, na formação de professores e na composição curricular de escolas em nosso país, possibilitando a instauração de novos rumos para a educação nacional brasileira.

Com isso, certamente, trará impactos para as diversas formas de se pensar a nossa educação e os modelos de ensino e aprendizagem que configuram as nossas escolas. Como organização textual e pressuposto epistemológico, a BNCC defende que ao longo da Educação Básica há aprendizagens essenciais e, para defini-las, elege dez competências gerais, que ilustram, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, nos indagamos: **de que modo as competências gerais apresentadas pela Base Nacional Curricular Comum contemplam as competências socioemocionais?**

Acreditamos que tal pergunta é bastante relevante, considerando que nossas escolas precisam inserir um trabalho socioemocional em suas propostas pedagógicas na contemporaneidade e, ainda, o fato de que serão estas dez competências que irão direcionar os futuros currículos educacionais brasileiras.

La Taille (2009), ao discutir sobre a construção de personalidades éticas, reforça o fato de que o convívio escolar é importantíssimo para o desenvolvimento de competências relacionais, pois ele é marcado pela convivência com a diferença e, ainda, pela intermediação de um adulto que pode favorecer a tomada de consciência da dignidade de cada um.

Com isso, delimitamos, então, o objetivo geral deste estudo, cuja proposta é: **analisar as dez competências gerais da Base Nacional Curricular Comum, identificando a presença/ausência das dimensões socioemocionais.**

Diante desta proposta, definimos os objetivos específicos de nosso estudo, os quais são:

- **Identificar quais as dimensões das competências socioemocionais estão presentes nas Competências Gerais da BNCC;**
- **Descrever as competências socioemocionais presentes nas dez competências gerais da base Nacional Curricular Comum;**
- **Compreender a inter-relação estabelecida entre as competências gerais da Base Nacional Curricular comum e as competências socioemocionais.**

Para discussão teórico-metodológica apresentada organizamos nosso texto da seguinte forma. O primeiro capítulo discute os trabalhos que podem e devem ser desenvolvidos na e pelas escolas na contemporaneidade voltadas ao aspecto da formação com enfoque relacional.

O segundo capítulo amplia a discussão em torno da formação humana na escola, inserindo a importância de um currículo que se volte para as dimensões relacionais que marcam a escola e os estudantes.

No terceiro capítulo apresentamos o método investigativo adotado neste estudo, destacando os percursos trilhados por esta investigação de natureza qualitativa, adotando o modelo de pesquisa do tipo pesquisa bibliográfica.

O quarto capítulo dedica-se a apresentar os resultados e discussões, explorando, através da análise de conteúdo de Bardin, as dez competências apresentadas de forma geral pela BNCC.

Por fim, trazemos as considerações finais deste estudo, evidenciando como as pesquisas bibliográficas ainda são insuficientes no estudo das competências socioemocionais, sobretudo correlacionando esta competência ao currículo escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CONTEMPORANEIDADE, A ESCOLA E O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A contemporaneidade apresenta uma gama de problemas sociais que se mostram, na maioria das vezes, como demasiadamente desafiadores para educação escolar. Neste sentido, muitas discussões têm sido travadas no âmbito da literatura educacional refletindo sobre o papel da escola e as diversas formas de se formar estudantes que consigam atuar neste mundo complexo, ressignificando-o (GOLEMAN; SENGE, 2015; GONÇALVES, 2017; LA TAILLE, 2009).

Nestes trilhos epistemológicos, há quem defenda o conceito de educação integral a fim de se referir a uma epistemologia da prática educacional que se compromete com “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017).

Para isso, o trabalho da educação escolar precisa sintonizar com as demandas sociais e, ainda, com as diferentes infâncias e juventudes, com as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir neste mundo multifacetado e complexo. Deste modo, este capítulo se propõe a discutir as diversas formas de se pensar a educação na contemporaneidade, enfocando nos aspectos socioemocionais que circunscrevem a proposta de educação integral.

2.1.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NO SÉCULO XXI: DESTACANDO O LUGAR DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A educação, como um todo, e principalmente a educação escolar é sinônimo de perspectiva, de transformação e de conscientização de formação crítica e ética. Justo por isso, documentos legais, como a BNCC defendem que as escolas superem a dicotomia disciplinar do conhecimento, construindo práticas que estimulem a aplicabilidade real do saber e, ainda, a aprendizagem com sentido construída em cima do protagonismo do estudante e dos seus projetos de vida (BRASIL, 2017).

Entretanto, o cenário educacional não foi sempre caminhando nestes trilhos conceituais. No decorrer da história, a escola sofreu grandes modificações, e, mesmo assim, continua sendo o instrumento escolhido pela sociedade para propagação do saber sistematizado, o que significa afirmar que é na instituição escolar que se transmite os saberes necessários de geração para geração.

Isso significa dizer que a forma como adquirimos conhecimento, mudou ao decorrer da história, o material utilizado pelo professor para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, sofreram transformações significativas com os avanços tecnológicos e sociais e esta realidade fez urgir novas formas de se fazer escola na contemporaneidade.

Considerando as novas demandas impostas à educação escolar, encontramos as primeiras experiências com trabalhos de aprendizagem social e emocional realizados nos Estados Unidos, abrindo espaço para uma sucessão de ações que reconhecem os efeitos positivos do trabalho socioemocional na escola (GOLEMAN; SENGE, 2015).

Ainda de acordo com os autores supracitados, as escolas que apresentam trabalhos voltados aos aspectos socioemocionais apresentam menores índices de bullying, diminuem em 10% os comportamentos antissociais e, ainda, contribuem com a melhoria do clima escolar, favorecendo, inclusive, o desenvolvimento acadêmico dos estudantes em geral.

Para Goleman e Senge (2015, p. 17) isso ocorre porque os estudantes, numa escola mais harmoniosa que valoriza os aspectos socioemocionais, “gostam de seus professores e de estar na classe e estão menos preocupados com brigas e com a possibilidade de serem vítimas de bullying”

Sim, sabemos que os estudos que envolvem as competências socioemocionais não são exatamente recentes. La Taille (2010) já nos chamava atenção para preocupação de Piaget (1994) com o desenvolvimento moral dos estudantes, defendendo a escola como lócus privilegiado de conquista da autonomia moral. Sobre isso, o autor nos chama atenção para o fato de que vivemos um momento contemporâneo de demasiado olhar apenas para si, sendo, portanto, necessário que as crianças e jovens possam olhar e reconhecer o outro como sujeito de direitos e de valor.

A este respeito La Taille (2009) nos leva a refletir que a sociedade contemporânea, em função dos diversos aparatos tecnológicos, encontra-se marcada por muita comunicação, mas por pouca troca relacional entre as pessoas. Neste sentido, ele nos chama atenção para o fato de que carece qualidade nas relações interpessoais e, portanto, há uma desenfreada busca pela quantidade que traga algum sentido a convivência.

Nesta compreensão entra, então, a questão das competências socioemocionais, sobretudo porque elas se amparam nas “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e no mundo do trabalho”, ou seja, na vida real que somente existe em relações sociais (BRASIL, 2017, p.8).

Diante desta realidade, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social.” (DELORS, 1999, p. 11). Isso porque ao longo da história buscamos uma sociedade justa, passamos a ver a educação como sendo o instrumento que possibilitaria esse equilíbrio e favorece a reconstrução social a medida que melhora a qualidade de interação entre as pessoas.

Perante as transformações sociais e as modificações das estruturas familiares e sociais, a escola contemporânea deixa de se restringir ao ensino dos componentes curriculares obrigatórios, passando, também, a cumprir um papel que, em parceria com a família, nos processos de aprendizagem social, cultural e afetiva em busca de formar sujeitos que saibam atuar diante das transformações aceleradas do planeta, gerenciando suas emoções e os relacionamentos com os outros diante das mesmas.

Sabemos que a escola, sozinha, não dará conta dos processos complexos que surgem neste mundo pós-moderno. Entretanto, como destacam Dedeschi e Licciardi

(2012), a tarefa de educar moralmente cabe a todos que fazem parte da comunidade educativa e, para isso, a escola deverá criar condições de participação e pertencimento para seus membros.

Sobre isso, La Taille (2009) avança destacando que a educação deve trabalhar atuando nos jogos de força que levam crianças e adolescente a viverem uma vida sem sentido. Para tanto, ele destaca que a escola precisa ajudar as novas gerações a viverem uma vida com sentido. Viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena. Para que não seja pequena, então, precisa construir um sentido apenas possível quando se pensa para além de si. Quando se pensa como sujeito que apenas existe em relações com os outros.

Compreendendo esta realidade, a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura passou a defender, desde o final do século XX, a escola como locus privilegiado para aprendizagem relacional mais assertiva. Em um documento intitulado “Educação, um tesouro a descobrir” (DELORS, 1999), esta organização aponta para o fato de que as políticas educativas não podem deixar de se sentir questionadas pelos desafios contemporâneos, criando caminhos para que, através das escolas, possamos construir um mundo melhor que valorize o desenvolvimento humano sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a renovação de uma vivência concreta da democracia.

É na escola que se aprende a viver junto, sobretudo com a diversidade. Neste sentido, a educação escolar deve apoiar-se em quatro princípios específicos que, de acordo com a UNESCO, servirão de alicerce para a aprendizagem no processo de aquisição do conhecimento ao longo da vida: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; aprender a viver juntos (a conviver com os outros) e o aprender a ser.

O primeiro pilar, aprender a conhecer, de acordo com Delors (1999, p. 92), “visa não tanto a aquisição de uma repertório de saberes codificados, mas, antes, o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento que podem ser considerados, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana.” De tal modo, este aprender proporciona ao indivíduo a compreensão do mundo a sua volta, satisfazendo suas necessidades de aprendizado.

Aprender a conhecer é indissociável de aprender a fazer. No qual o aprender a fazer, segundo pilar da educação, nos conduz a refletir diante da indagação de Jacques Delors (1998. P.93) “como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será sua evolução?” Desta forma aprender a fazer, consiste

em colocar em prática seus conhecimentos teóricos, aprendendo a beneficiar-se da educação ao longo da vida, diante das oportunidades.

A lógica do aprender a fazer, difundida por Delors (1999), muito se aproxima da ideia de competência defendida pela Base Nacional Curricular Comum (2017, p.8), posto que neste documento “competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Sobre o terceiro pilar, aprender a viver juntos, ou seja, aprender a conviver com os outros, Delors discorre:

É de se louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de concorrência que atualmente caracteriza a atividade econômica no interior de cada país e, sobretudo no nível internacional, têm tendência a dar prioridade ao espírito de composição e ao sucesso individual. De fato, essa competição resulta, atualmente, numa guerra econômica implacável e em uma tensão entre os mais e os menos favorecidos e os pobres, que divide as nações do mundo e exacerba as rivalidades históricas. É de se lamentar que a educação contribua, por vezes, para alimentar esse clima, devido a uma má interpretação da ideia de emulação. (DELORS, 1999 p. 97)

Neste sentido, percebe-se que do ponto de vista social e econômico a educação pode ser transformadora e libertadora, tão quanto ela pode ser dominadora e opressora, configurando-se, a partir dos paradigmas que assume, em espaços de libertação ou de opressão.

Neste caminho, então, as competências difundidas nas escolas chamam as competências socioemocionais como centrais, reconhecendo que a maior parte dos dilemas sociais vividos pela sociedade pós-moderna estão centrados nos desafios de aprender a conviver.

É por isso, então, que entendemos como competência socioemocional a mobilização de conhecimentos para situações complexas que envolvam a interação social e os estados afetivos que delas derivam, reconhecendo como dimensões socioemocionais por exemplo, a “estabilidade emocional; a conscienciosidade; a extroversão; a amabilidade e a abertura às novas experiências” (CARVALHO; SANTOS, 2016, p.2).

Estas competências, embora tenham adentrado mais recentemente os muros das escolas e o trabalho pedagógico dos professores, ganharam importância, inclusive, em sistemas de avaliação de larga escala. Carvalho e Santos (2016) evidenciam que A Prova Brasil, avaliação aplicada em todo território nacional para estudantes de 5º e 9º ano, avaliam competências de duas ordens: cognitivas e socioemocionais.

O mesmo ocorreu na última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que inseriu o trabalho com as competências socioemocionais como aspecto relevante para a avaliação de larga escala aplicada em 35 países de variados continentes.

Não é de ontem, que se trata do papel da escola, quanto à importância de se preparar o indivíduo como um todo para vida, indo além dos conceitos e da formação profissional. Sendo assim, fica incumbido ao professor o desafio de formar cidadãos atuantes na sociedade. O que nos remete ao quarto pilar da educação o aprender a ser que, conforme Delors,

Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tomado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria também revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança e do adulto. (...) Esse desenvolvimento do ser humano, que se realiza desde o nascimento até a morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Nesse sentido, a educação é, antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem à da maturação contínua da personalidade. (DELORS, 1999 p. 100-101)

O quarto pilar nos remete, então, ao grande desafio de formar indivíduos intelectualmente ativos e independentes, sujeitos capazes de evoluírem e intervirem nos processos sociais de forma consciente e ativa. É importante ressaltar que os exercícios dos quatro pilares da educação visam um processo de ensino e aprendizagem que ultrapassem a individualidade e adentre ao coletivo.

O aprender a aprender conscientiza o indivíduo quanto a sua busca pelo conhecimento; o aprender a fazer, proporciona capacitação profissional, o que favorece as relações de trabalho; o aprender a conviver, beneficia as relações interpessoais e o aprender a ser assegura autonomia e discernimento ao sujeito. Dessa forma os quatro pilares da educação encontram-se indissociáveis. E isso

significar dizer que essas bases fundamenta a construção do sujeito social e intelectual.

2.1.2 O PROFESSOR DO SÉCULO XXI: AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E O TRABALHO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

A educação contemporânea vive um novo contexto histórico, e essa nova conjuntura, exige um profissional professor diferente do que atuava no século passado, cuja qualificação atenda às demandas educacionais e sociais que adentram no universo escolar deste novo século. O aperfeiçoamento profissional do professor vai além de sua formação inicial, requer um aprimoramento das práxis pedagógicas ao longo de sua carreira docente. Isso significa dizer que é preciso estar atualizado, aperfeiçoando sua formação inicial. Segundo Libâneo,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados a formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNIO, 2004, p.227).

A capacitação dos professores em serviço, talvez seja a única forma de preparar os professores para as demandas sociais que chegam à escola. Deste modo, as formações continuadas devem acontecer dentro das escolas, pois assim proporcionariam aos docentes compartilhar suas vivências e aprender com as experiências do outro, tornando possível, assim, a reflexão-ação-reflexão de suas práticas pedagógicas.

Responsáveis por formar cidadãos éticos, reflexivos e críticos os professores têm suas funções cada vez mais expandidas, pois precisam habilitar e capacitar esses indivíduos para a vida socioemocional e o mercado de trabalho. Entretanto, Gonçalves (2017) nos chama atenção para fragilidade de formação docente, apontando que as dimensões socioemocionais ainda ficam de fora da formação inicial de professores. Sobre isso, Longo (2009) destaca que professores e professoras, em seus processos formativos, possuem experiências limitantes que

apenas se debruçam sobre os saberes cognitivos e aprendizagens conceituais de estudantes.

Diante disso, o desafio está em repensar as práticas pedagógicas na formação docente para potencializar as competências desses profissionais em formação e, conseqüentemente, tornar esse professor apto a potencializar as competências de seu alunado.

Mais que isso, vivemos o desafio de pensarmos a formação docente, garantindo que os professores possam reconhecer o trabalho socioemocional na escola como parte do trabalho docente. A este respeito, Gonçalves (2017) aponta que há amplo desengajamento moral dos professores nas escolas, de modo que diante de problemas emocionais os professores deslocam a responsabilidade de intervir para as famílias, isentando o trabalho docente diante das questões emocionais.

La Taille (2009) destaca, também, a importância do sentido da formação docente. Por isso ele reforça a importância de que o trabalho que vise o desenvolvimento ético dos estudantes possa ser objeto de reflexão e discussão, favorecendo, com isso, a tomada de consciência.

Compreendendo que é preciso superar uma atuação docente que exclua o trabalho socioemocional, recorremos ao referencial teórico de Philippe Perrenoud, problematizando a amplitude da ação escolar. Isso porque, compreendendo a insuficiência da formação inicial de professores, Perrenoud (2000) enfatiza o fato das competências desenvolvidas e potencializadas nos processos de formação continuada possibilitarem uma melhor atuação do professor, posto que recorrem aos problemas que ocorrem, especificamente, no chão da escola. E, por sua vez, refletindo sobre a complexidade da prática profissional, o educador estará em condições mais apropriadas para reforçar as competências de seus alunos, o que favorecerá o protagonismo social do indivíduo.

Para que as habilidades dos alunos passem a ser enxergadas distintamente, Perrenoud recomenda que o professor detenha uma série de competências aprimoradas ao longo de sua formação. As quais ele denominou de famílias, são elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração escolar;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar a própria formação.

As competências sugeridas pelo autor acompanham as mudanças do atual modelo educacional, que tem focado no preparo profissional e socioemocional dos professores, a fim de que questões próprias da pós-modernidade sejam reconhecidas e trabalhadas na e pela escola.

De acordo com Medeiros,

O desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais tem como base os processos de aprendizagem, os quais se evidenciam por mudanças relativamente permanentes nos conhecimentos ou comportamentos e ações das pessoas, mudanças essas devidas à experiência, ou seja, às relações sociais e objetivas que os indivíduos experimentam em sua história de vida. (MEDEIROS, 2019, p.4)

Desse modo as famílias descritas por Perrenoud, perpassam pelas competências cognitivas e não cognitivas que podem ser entendidas como autonomia, estabilidade emocional, habilidades para tomar decisões e agir de modo autônomo, incluindo, então, o conjunto de competências que são atualmente chamadas de socioemocionais. Compreendendo então esta dimensão, torna-se importante que o professor não apenas as desenvolva em seu alunado, mas, também, reconheça a necessidade de desenvolver em si mesmo estas competências ao longo da vida.

Assim, para que o professor desenvolva estas competências socioemocionais em si mesmo, urge que ele reveja suas atitudes e comportamentos, refletindo sobre a eficácia de suas ações em questões relacionais na escola e fora dela. Ainda, carece que docentes, reconhecendo que também se ensina pelo exemplo, possam modificar suas posturas, a fim de inserir no cotidiano de suas

ações condutas que se ancoram nas competências socioemocionais diante das situações dentro e fora do espaço escolar.

É preciso, também, que os professores reflitam sobre em que aspectos o componente curricular que ministra pode vir a contribuir para o desenvolvimento dessas competências em seus alunos durante suas aulas, posto que o trabalho socioemocional não é um a mais na escola, mas uma demanda que emerge do próprio cotidiano profissional e relacional dos estudantes.

Em relação à primeira família - **organizar e dirigir situações de aprendizagem** - o autor traz a importância de se trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, no qual planejamentos e execução de projetos didáticos favorecem o envolvimento deles superando os obstáculos derivados dos erros.

Considerar o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento de aprendiz. Para desenvolver esta competência, o professor deve, evidentemente, ter conhecimento em didática e psicologia cognitiva (...)proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-lo. (PERRENOUD, 2000, P.29)

A segunda competência – **administrar a progressão das aprendizagens** – se refere a conhecer o nível e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos além de acompanhar sua evolução e estabelecer metas claras de aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe ao professor desempenhar competências específicas propostas por Perrenoud buscando,

conceber e administrar situações-problema ajustando ao nível e possibilidades dos alunos; - adquirir uma visão longitudinal dos objetos de ensino; - estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; - observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com a abordagem formativa; - fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão”. (PERRENOUD, 2000, p.42)

Discorrendo sobre a terceira família – **conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação** cujas metas são desenvolver o trabalho de equipe, trabalhar com a heterogeneidade e oferecer acompanhamento a alunos com grandes dificuldades de aprendizagem. Para o autor, essa competência sistêmica requer o domínio de outras competências específicas,

administração de heterogeneidade no âmbito de uma turma; -abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto; - fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades; - desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. (PERRENOUD, 2000, p. 57)

Reconhecemos, analisando o grupo de competências supracitadas, que conceber os dispositivos de diferenciação requer, sobretudo, que as dimensões socioemocionais dos docentes estejam ativadas, posto que a alteridade, incluindo a empatia, são condições essenciais para se reconhecer e valorizar a heterogeneidade.

Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seus trabalhos – é a quarta família das competências, na qual o objetivo é estimular o aluno ao desejo de aprender, incluí-lo nas tomadas de decisão sobre as aulas e oferecer a eles atividades opcionais. E para que esses objetivos sejam atingidos, Perrenoud sugere que outras competências específicas sejam adquiridas,

suscitar o desejo de aprender, explicar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança o sentido de autoavaliação; - instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos; - oferecer atividades opcionais de formação; - favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. (PERRENOUD, 2000, p.69)

Nesta quinta família das grandes competências - **Trabalhar em equipe** – Perrenoud sugere que os alunos sejam colocados em ótimas relações de ensino e aprendizado, na qual aconteça a elaboração de projetos em equipe, troca de experiências e de contribuição para as atividades organizadas pela escola. Para o autor “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal (...) visando a níveis de cooperação mais ou menos ambiciosos” (PERRENOUD, 2000, p.80).

Trabalhar em equipe é, também, avaliado pela Unesco (2013) como uma competência socioemocional. De acordo com esta organização, ao desenvolver a dimensão da amabilidade, por exemplo, os estudantes apresentam maior condição de cooperação e, com isso, de trabalho coletivo. Estas aprendizagens, entretanto,

apenas podem ser adquiridas no seio da coletividade, ou seja, do trabalho em equipe.

A sexta família de competências - **Participar da administração escolar** – propõe que os professores elaborem e executem projetos trocando experiências envolvendo a comunidades escolar em todo o processo, busquem envolver-se nas atividades escolares como um todo. Perrenoud descreve quatro competências específicas para aquisição desta competência,

elaborar, negociar um projeto de instituição; - administrar os recursos da escola; - coordenar, dirigir uma escola com todos seus parceiros; - organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. (PERRENOUD, 2000, p.95)

A este respeito, Dedeschi e Licciardi (2016) destacam a gestão democrática como uma condição essencial para o trabalho socioemocional na escola e, fazem tal defesa dizendo que a tarefa de educar moralmente é de toda comunidade educativa.

Informar e envolver os pais - sétima competência considera a presença da família na escola fundamental para um bom desenvolvimento da criança, pois para o autor, “ a escolaridade obrigatória constituiu uma formidável máquina de privar os pais de seu papel educativo.(...) A lei obriga os pais não somente a prover a educação dos seus filhos, mas a cederem uma parte dela à escola. (PERRENOUD, 2000, p.109). Ainda conforme Perrenoud,

as crianças não tinham espontaneamente vontade de frequentá-la, nem os pais a necessidades de confiar seus filhos a ela(...) A escolarização arrancou as crianças de suas famílias (...). Em nossos dias, mesmo se a obrigação legal de frequentar a escola fosse suspensa, a maioria dos pais mandaria assim mesmo seus filhos. (PERRENOUD, 2000, p.109)

Esta grande família das competências tem como princípios promover uma parceria entre família e escola. Através de reuniões e conversar, envolvendo os pais/responsáveis na construção do saber. Esta competência, assim como a anterior, contribui para gestão democrática.

Não podemos nos esquivar do uso das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar, diante disso o autor aponta as competências específicas para atender as necessidades dessa oitava família – Utilizar novas

tecnologias – que são “ utilizar editores de texto, explorar as potencias didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicar-se à distância por meio da telemática¹ e utilizar as ferramentas multimídia no ensino.(PERRENOUD, 2000, p.129).

Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão - nona grande família das competências visa desenvolver o senso de responsabilidade no combate ao preconceito e discriminação, buscando prevenir a violência. De acordo com o autor,

nenhuma educação pode mais valer-se da evidência, mas deve enfrentar abertamente a contradição entre os valores que afirma e os costumes ambientais (...) o contraste jamais foi tão grande entre a miséria do mundo e o que poderia ser feito com as tecnologias, os conhecimentos, os meios intelectuais e matérias de que dispomos. (...) em uma sociedade em crise e que tem vergonha de si mesma, a educação é um exercício de equilíbrio. (PERRENOUD,2000, p.129)

Ora, como pensar numa educação que transcenda os limites científicos da profissão sem considerar a dimensão ética que está diretamente relacionada a dimensão socioemocional? Neste aspecto, a Unesco (2013) evidencia que a dimensão socioemocional é tão importante quanto a dimensão cognitiva.

Administrar a própria formação – última grande família de competências, pode ser, quiçá, a mais importante, pois segundo Perrenoud,

Uma vez adquirida, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia. Deve, no mínimo, ser conservada por seu exercício regular. (...) os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução. (PERRENOUD, 2000, p.155)

As competências de ensino proposta por Philippe Perrenoud apresentam o perfil de um professor cuja formação corresponda às demandas para as urgências impostas neste século. Isso porque, ser professor é colaborar com o desenvolvimento do aluno, o que quer dizer formar o indivíduo ao longo de toda a

¹ É a reunião das tecnologias de informática e de telecomunicações utilizadas no processo ensino e de aprendizagem como ferramenta para resolução de problemas e como meio de colaboração entre alunos e professores. Verbetes telemático na educação, por Ebenezer Takuno de Menezes, em Dicionário Interativo da Educação Brasileira - *Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/telematica-na-educacao/>>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

sua história de vida. Para isso, urge mediar conhecimentos que prepararão o mesmo para os desafios e anseios nas esferas emocionais, profissionais e sociais.

Ser professor no século XXI é, ainda, atender as diversidades, desenvolvendo práticas de ensino e aprendizagem que contemplem as singularidades do indivíduo e do coletivo em sala de aula, capazes de despertar interesse e motivação dos alunos.

A escola contemporânea requer um professor/pesquisador, antenado nas demandas sociais, uma escola atualizada que possui uma equipe pedagógica com professores engajados, docentes preparados que reconheçam as múltiplas dimensões que circunscrevem o sujeito.

2.2 BNCC, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em síntese, é um documento que direciona os currículos escolares no Brasil, buscando assegurar os direitos de aprendizagens mínimas as que os estudantes têm direito em nosso país. Para isso, este documento parte de uma perspectiva de desenvolvimento global dos alunos, a fim de que eles sejam capazes de integrar uma sociedade ética, democrática, sustentável e solidária. Neste sentido a BNCC (2017) explicita seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2017, p.14).

A realidade da escola mudou, e o discurso quanto a sua finalidade também, pois, o papel da escola contemporânea vai além da formação profissional, ou seja, dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem de conceitos tradicionalmente presentes nos currículos escolares.

A este respeito La Taille (2009) chama atenção para o fato de que se muitas famílias falham numa formação moral e as consequências dessas falhas são desastrosas, a escola não pode se furtar de sua contribuição que é a de levar seus estudantes a serem socialmente melhores para si e para os outros.

Diante da nova realidade socioeconômica e das demandas socioculturais que chegam as instituições de ensino, é preciso formar cidadãos não apenas para o mercado de trabalho, mas também preparados para lidar com as relações interpessoais e suas emoções no decorrer desse processo de formação individual e coletivo. Isso porque o indivíduo passa a ser visto pela educação contemporânea em sua totalidade, ou seja, a pessoa é vista pelas características que a constitui, pelo contexto social em que este inserido e a maneira li dar com o mundo.

Neste contexto a BNCC (2017) confirma o compromisso com a educação integral do aluno. Desse modo compromete-se com,

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL. 2017, p.14).

Visando a totalidade de seu desenvolvimento. O que por sua vez favorece os desenvolvimentos cognitivos (relacionados aos conteúdos programáticos ensinados na sala de aula, ou seja, ao desenvolvimento de habilidades de raciocínio, linguagem e memória, por exemplo) - e não cognitivos (relacionadas às habilidades que não necessitam de conteúdos escolares, ou seja, estão relacionadas ao desenvolvimento do autocontrole, otimismo, planejamento).

2.2.1 BNCC COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Como consta na constituição educacional brasileira descrito no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. (LDB², 2017, p.8).

Em busca de uma educação básica mais igualitária, na qual todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos possam ter direito a desenvolver suas potencialidades enquanto aprendem os componentes curriculares.

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular norteia as aprendizagens que devem ser ofertadas para todos os estudantes em cada etapa da educação básica. No entanto conforme o documento norteador do currículo,

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017.p.5).

Sendo a Base Nacional Comum Curricular entendida como,

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 (...). (BRASIL, 2017.p.7).

Tal documento subsidiado pelos os quatro pilares da educação – UNESCO – são norteadores desse processo na educação escolar. Pois, na atualidade os sujeitos são vistos em sua totalidade, desse modo os aspectos psicológicos, emocionais e sociais são considerados parte essencial da experiência de vida individual de cada sujeito.

De acordo com o dicionário online DICIO³ competências é definida como

“Competências é o plural de competência. Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à

² LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – a mais relevante lei brasileira que discorre sobre a educação. Foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96.

³ O Dicio é um dicionário de português contemporâneo que procura se adaptar as mudanças constantes da língua portuguesa. O site serve tanto para pesquisas rápidas como para dúvidas e estudos mais complexos. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/listas/2017/12/dicionario-online-de-portugues-veja-os-melhores-sites-gratis.ghtml>> Acesso em: 01 set 2019

competência de um... O mesmo que: conhecimentos, disputas, alçadas, aptidões, atribuições, conflitos, culturas...”(DICIO, 2019).

As competências por sua vez podem ser desenvolvidas ao longo do tempo propiciando ao indivíduo a junção de habilidades que facilitaram o resultado de uma atividade de modo mais eficaz.

E as habilidades, considerando o plural mesmo da palavra, pode ser compreendida como aptidões, capacidades, inclinações, jeitos, orientações, predisposições... Característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade” (DICIO, 2019).

No geral essas características são espontâneas e se referem à capacidade que o indivíduo de realizar de uma tarefa com facilidade. A BNCC por sua vez traz os conceitos complementando o das competências que, juntamente com as habilidades, terão que ser administradas pelos alunos ao decorrer da vida escolar.

A BNCC conceitua competências e habilidades, como:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017. p.8).

Dessa forma percebe-se que as competências e habilidades são fundamentais para o desenvolvimento completo do indivíduo, sendo uma o saber conhecer e a outra o saber fazer concomitantemente necessários ao saber ser e conviver já propostos pela UNESCO.

Dessa maneira os conjuntos de valores diversos que compõem uma pessoa também fazem parte desses processos pedagógicos de ensino e aprendizagem promovidos pelos educadores nas mais distintas esferas da vida. No entanto a atualidade necessita de profissionais preparados, dentro da escola, para trabalhar estas aptidões com essa nova geração, sendo assim cabe ao professor trabalhar com seus alunos, no dia-a-dia da escola e nas propostas pedagógicas, sendo essa prática essencial para o desenvolvimento dos estudantes e da construção de uma proposta pedagógica na qual as interações entre estudantes possa ser tratada como objeto de conhecimento investida do valor que merece nos processos educacionais.

Justo por isso a base traz, entre os objetivos do Ensino Fundamental, por exemplo, a dimensão emocional como eixo formativo, enfatizando que nesta etapa

da escolarização “ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração” (BRASIL, 2017, p. 60).

Deste modo, observa-se que o referido documento traz a discussão em torno do desenvolvimento moral e a conquista da autonomia, valorizando as possibilidades dos estudantes na experimentação de sentimentos morais, tais como a empatia.

Considerando esta perspectiva formativa, nos interessa, então, compreender este aspecto da dimensão humana na BNCC, considerando este documento defende ser

o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2017, p.61).

Para tanto, o capítulo a seguir se debruçará em torno da análise das competências gerais, problematizando-as à luz dos estudos à cerca do desenvolvimento moral.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Compreendendo a importância da BNCC na educação contemporânea e, ainda, identificando a juventude deste documento e a pouca produção científica em torno dele, decidimos por adotar um modelo de pesquisa de cunho qualitativo, de natureza análise documental.

Acerca da pesquisa qualitativa, Flick discorre que,

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. [...] Essas pluralizações exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. (FLICK, 2009, p.20)

Sendo assim por se tratar de pesquisa que envolve as relações humanas e socioculturais, nos debruçamos em analisar este documento relacionando-o às transformações que ocorrem na sociedade, em especial no campo educacional, considerando o dinamismo da humanidade quanto ao seu comportamento, consciência, atitudes e interações.

Fizemos tal perspectiva por corroborarmos com Geertz (1983, apud FLICK, 2009, p.21) quando afirma que, “O conhecimento e a prática são estudados enquanto, conhecimento e prática locais”, o que permite ao pesquisador considerar o contexto histórico e social do objeto em estudo analisado.

De acordo com Flick,

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento. (FLICK, 2009, p.23).

Neste sentido essa pesquisa se configura qualitativa, pois, não procura medir ou classificar os dados, mas, os descreve com embasamento no que se dispôs a analisar. É também uma pesquisa de cunho documental, posto que o procedimento de produção científica se debruça à cerca da análise da Base Nacional Curricular Comum, percorrendo caminho próximo aos estudos de pesquisa bibliográfica. Entretanto, vale destacar que a pesquisa de caráter documental é direcionada para desígnios mais específicos.

A pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica, pois na pesquisa documental o estudo concentra-se em dados obtidos a partir do documento. Nesse contexto Flick, ressalta que

os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando algum objetivo

(prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados). (FLICK, 2009, p.232).

Sendo assim é importante compreender que não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações’, mas sim entender quem o produziu, com que finalidade e para quem foi elaborado. Flick ressalta, ainda, que os documentos devem ser entendidos como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos” (Flick, 2009, p.234), cuja finalidade explique uma situação.

Wolff define documentos como,

artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunho, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas. (WOLFF, 2004b, p.248 apud FLICK, 2009, p.231)

Com uma visão voltada para prática, Prior discorre que,

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considera artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso devemos considerá-los em termo de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” dependem precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos. (PRIOR, 2003, p.2 apud FLICK, 2009, p.231).

Diante disso entende-se que a análise documental possibilita a compreensão dos registros contidos no documento, e, nesse sentido, independentemente da espécie de documentos adotados o método investigativo não pode ser visto como uma mera descrição do documento.

Quanto a técnica aqui adotada para análise dos dados presentes na BNCC fizemos uso da Análise de conteúdo, fazendo uso especificamente do conteúdo latente. Para Bardin (2011, p.15 apud SANTOS), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Esta técnica se configura em três importantes momentos de coleta e análise de dados, os quais são: pré análise; exploração do material e tratamento dos resultados e interpretações.

No momento de pré análise fizemos uso da Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo, de caráter obrigatório, o qual aborda as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem ter e desenvolver durante todo o ensino fundamental, da educação básica, tornando-se a principal referência de currículo nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas de ensino.

Ao explorarmos o documento, considerando sua ampla extensão, fizemos a definição de abordarmos o tema das competências socioemocionais a partir da análise das dez competências gerais propostas no documento.

No segundo momento, denominado por Bardin como exploração do material, nos debruçamos sobre uma leitura crítica da BNCC, relacionando-a aos contextos históricos e sociais nos quais ela foi produzida.

Isso porque desde sua publicação a Base Nacional vem sendo alvo de muitas críticas, posto que sua promulgação esteve centrada em uma política educacional centralizadora, que representou a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização.

Identificamos, a partir deste pressuposto, que a ideia de competência proposta pela BNCC foi introduzida na última versão do documento, a qual foi aprovada e publicada, evidenciando conhecimentos e ações que deveriam ser aprendidas pelos estudantes ao longo do processo de escolarização básica.

No terceiro momento, destacado por Bardin como tratamento dos dados, identificamos, num primeiro momento, que duas competências seriam centrais aos nossos estudos, as quais destacamos:

Competência 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.

No tratamento dos dados identificamos nesta competência um enfoque que consiste na valorização da dimensão socioemocional no currículo e na formação dos estudantes, levando-os a se conhecer e a cuidar de seu bem-estar físico e emocional.

Identificamos, ainda, a competência dez como central ao trabalho socioemocional na escola, entretanto esta mais voltada a convivência com os outros numa perspectiva ética.

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

Reconhecendo que embora estas fossem centrais ao estudo, percebemos, ainda, que em todas as dez competências gerais podemos identificar dimensões socioemocionais e, por isso, persistimos em analisar toda esta parte do documento, identificando o lugar do trabalho socioemocional explorado neste documento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A BNCC, documento norteador dos currículos, destaca as dez competências gerais que devem promover o desenvolvimento dos estudantes. Vale destacar, que estas competências foram estabelecidas à luz das discussões epistemológicas de educação integral e, portanto, exploram as dimensões física, intelectual, emocional, social e cultural (BRASIL, 2017).

No que concerne ao trabalho multidimensional proposto pela BNCC e, ainda, ao enfoque das competências, Macedo (2019) nos chama atenção para o fato de que a Base, como política curricular nacional, traz um olhar sobre as competências como uma questão em torno de como o indivíduo deve atingir, sem referência a nenhum contexto específico que ele viva ou atue.

Sobre isso, a autora progride destacando que este trabalho por competência põe no sujeito a culpa pelo fracasso. Isso é ainda mais grave, segundo a autora, quando são inseridas as competências emocionais, posto que a incapacidade parece se localizar naquilo que é próprio dos sujeitos, por exemplo, suas emoções.

Embora entendamos os perigos que emergem de uma política curricular que centre a responsabilidade de sucesso e fracasso no sujeito, consideramos um avanço uma política pública que insira uma reflexão em torno da multidimensionalidade do sujeito, valorizando, inclusive, seu aspecto relacional.

No que concerne aos anos de escolarização, a BNCC se dedica a toda a educação básica, de modo que os conteúdos

“inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da educação (...) articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2017, p.8-9)

Considerando, então, a discussão teórica feita até aqui, exploraremos, doravante, as dez competências gerais da BNCC, as quais são:

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. (Brasil, 2018. p, 9-10).

A primeira competência versa sobre o **conhecimento**, sugerindo que o aluno aprenda e reflita sobre a aquisição do saber, tornando-se capaz de estudar e aprender em diferentes situações.

Embora seja claramente uma competência focada na dimensão intelectual, ela é inserida na base sobretudo neste contexto pós-moderno, considerando a revolução do conhecimento e a necessidade de aprender a aprender. Isso demanda, então, competências de outras ordens, reconhecendo, inclusive, a dimensão socioemocional de persistir em objetivos e metas a longo prazo e, ainda, de estar aberto ao novo.

Pensamento científico, crítico e criativo - segunda competência, trata da ampliação dos conhecimentos, através de questionamentos, investigação e soluções inovadoras, sendo o aluno o mentor do processo.

Esta competência, também, traz em seu escopo uma dimensão socioemocional, sobretudo em contextos nos quais os estudantes precisam desenvolver habilidades de criticidade que favoreça o aprender a aprender.

Esta competência, portanto, favorece o desenvolvimento da dimensão emocional de autogestão, problematizando os contextos nebulosos e dúbios que se configuram a produção de conhecimento contemporânea.

A terceira competência – **o repertório cultural**, propõe o aprendizado das diversas culturas e expressões artísticas, sugerindo envolvimento e participação no processo de aquisição dessa competência, proporcionando aos alunos a capacidade de se expressar por meio da dança, música, teatro e outros.

O trabalho com as diferentes expressões artísticas, fazendo uso das diversas linguagens, é reconhecidamente um aspecto importante para o desenvolvimento socioemocional. Sobretudo quando dialogamos com Vigotsky (2001), quando nos chama atenção para o fato de que a arte ultrapassa o limite da expressão criativa, constituindo uma experiência complexa de expressão de sentimentos e emoções.

Ainda, há de se considerar que, neste documento, a arte é explorada no sentido de favorecer e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo,

possibilitando ampliação de competências que favoreçam a amabilidade e, consecutivamente, a convivência pacífica e solidária.

A **comunicação**, quarta competência proposta pela Base, vai além da linguagem verbal, sugerindo que os sujeitos, expressem suas ideias e emoções, a partir do diálogo e da escuta que favoreça o entendimento mútuo. Ora, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética (BRASIL, 1997) – PCN, que o diálogo é trazido como um conteúdo importante.

De acordo com o PCN (1997, p. 71), considerando que vivemos em uma democracia, urge valorizarmos “a expressão de diversas ideias, sejam elas dominantes ou não (defendidas pela maioria)”. Justo por isso, o diálogo, competência socioemocional bastante relevante, é um dos principais instrumentos do sistema democrático, considerando que é preciso ouvir o outro e se fazer entender.

É neste sentido que o referido documento progride destacando que sendo a democracia composta de cidadãos, cada um deles deve valorizar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e, também, saber dialogar. Neste sentido, a escola precisa ser reconhecida como um lugar privilegiado no qual se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes, ou seja, em competências que favoreçam o engajamento com os outros.

A **cultura digital**, quinta competência, ressalta a importância de saber utilizar bem as tecnologias, ou seja, ser capaz de manusear e fazer uso ético das diversas ferramentas tecnológicas. Há uma nova dimensão ética emergindo de novos contextos culturais, marcados, então, pela ampla utilização de aparatos tecnológicos, modificando as formas de ser e estar no mundo.

Há que se considerar, então, que os novos modos de ser marcados pela cultura digital, fazem surgir novos modos de conviver e, portanto, novas competências socioemocionais. Isso se torna ainda mais relevante quando se reconhece que “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”. (BRASIL, 2017, p. 61).

Ainda vale considerar, por sua vez, que essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de

expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar e da convivência presencial. Deste modo, reconhece-se, então, novas demandas emocionais em contextos de culturas digitais, que precisam ser exploradas em contextos educacionais.

Esta competência geral, portanto, explora prioritariamente a dimensão emocional da autogestão, posto que o indivíduo precisará exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

A sexta competência **trabalho e projeto de vida**, está relacionada a capacidade de planejar, traçar metas e prosseguir com objetivos em busca de gerenciar a própria vida em todos os âmbitos (social, profissional e sentimental). La Taille (2009, p. 19) reconhece esta competência como central ao desenvolvimento de uma personalidade ética, defendendo a tese de que na contemporaneidade “o contexto sociocultural produz depressivos e, ao mesmo tempo, exclui”.

Isso porque, para este autor, a existência de projetos a longo prazo nos retira do vazio existencial de uma vida que apenas se passa e não se vive. Ele destaca, ainda, a importância construir-se um futuro e não esperar apenas que ele chegue para que se possa ter uma vida com sentido. Dito isto, os projetos de vida, certamente, se tornam uma importante competência socioemocional quando se reconhece que as incertezas do tempo presente, sem que tenhamos perspectiva de futuro, podem ser desencadeadoras de um vazio que leva a falta de sentido existencial e, portanto, a depressão.

Certamente, nesta competência, há um enfoque da dimensão resiliência na competência socioemocional. Isso porque, ela explora a capacidade de fazer escolhas, o que pressupõe, diretamente, a capacidade de se responsabilizar por elas.

Mas o que seriam, então, os projetos de vida? La Taille (2009) nos responde dizendo que seria a intenção de realizar alguma coisa numa projeção de futuro. No caso da BNCC, então, os projetos estariam, necessariamente, associados a vida para e com o outro em instituições justas, circunscritas em contextos de cidadania.

Sétima competência **argumentação**, trata da capacidade de defender posicionamento diante das situações sociais (direitos humanos, meio ambiente e outros) sendo capaz de debater e argumentar acerca do que é desrespeitar o outro.

Mais uma vez, identificamos que esta competência traz, claramente, um aspecto socioemocional, considerando as formas de construir interações pautadas

em argumentos que não se sustentem em práticas de preconceito, racismo, homofobia etc. Deste modo, respeitar o outro significa acolher o outro, o que é possível apenas quando se valoriza a dimensão do engajamento com os outros.

A oitava competência, **autoconhecimento e autocuidado** abordam a necessidade de os sujeitos conhecerem a si, sendo capazes de trabalharem sua saúde física e mental. Este autocuidado transita desde as ações direcionadas aos cuidados físicos como, também, aqueles que se ancoram na perspectiva emocional. Diante disso evidenciamos que a dimensão da autogestão é muito explorada por esta competência, que invoca a dimensão da consciência e do cuidado consigo para que seja possível pensar neste cuidado na relação com o outro.

Penúltima competência **empatia e a cooperação** - discorrem sobre a necessidade de aprender a se colocar no lugar do outro, respeitando suas ideologias e direitos. Vejamos, esta competência traz, inclusive, um sentimento moral que Piaget (1994) apresentou como fundamental para a conquista da autonomia moral e, portanto, para o engajamento com os outros.

Por fim, a décima competência, **responsabilidade e cidadania** busca desenvolver nos indivíduos a consciência de que é ele que torna a sociedade justa e solidária que ele é um agente de transformação social.

De acordo com a BNCC (2017, p. 84), “o exercício da cidadania envolve a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública”. Dito isso, entende-se que o documento, ao explorar temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos, favorece que os estudantes possam se imbuir de competências que favoreçam as relações interpessoais, problematizando-as. Isso significa, portanto, ser capaz de estar engajado com os outros.

Entendemos a partir daqui que as competências Gerais e Socioemocionais difundem-se, assim torna-se evidente que as Competências Socioemocionais estão inseridas nas Competências Gerais presentes na Base. Sendo assim categorizamos cinco dimensões socioemocionais nestas competências, as quais são: abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência emocional.

Compreendendo que as competências gerais propostas pela BNCC, cujo enfoque, entre outros aspectos, traz um olhar socioemocional, buscamos identificar as dimensões supracitadas em cada uma delas, fazendo uma análise de conteúdo

das palavras que nos permitem categorizar tais dimensões. Para tanto, nos propusemos a olhar as dimensões conceituais dos vocábulos presentes no texto legal aqui focado, identificando as dimensões socioemocionais em cada uma das competências já analisadas.

Tabela 1 – Dimensões Socioemocionais

Dimensões	Expressões que indiquem a dimensão nas Competências Socioemocionais	Competências Gerais da BNCC
Abertura ao novo	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para <u>entender e explicar a realidade</u> , <u>continuar aprendendo</u> e colaborar para a <u>construção de uma sociedade</u> justa, democrática e inclusiva.	1
Autogestão	Exercitar a curiosidade intelectual e <u>recorrer à abordagem própria das ciências</u> , incluindo a <u>investigação</u> , a <u>reflexão</u> , a <u>análise crítica</u> , a imaginação e a <u>criatividade</u> , <u>para investigar causas</u> , <u>elaborar e testar hipóteses</u> , <u>formular e resolver problemas</u> e <u>criar soluções</u> (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2
	<u>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação</u> de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para <u>se comunicar</u> , <u>acessar e disseminar informações</u> , <u>produzir conhecimentos</u> , <u>resolver problemas</u> e <u>exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva</u> .	5
	<u>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional</u> , compreendendo-se na diversidade humana e <u>reconhecendo suas emoções</u> e as dos outros, com <u>autocrítica</u> e capacidade para lidar com elas.	8

Resiliência emocional	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem <u>entender as relações</u> próprias do mundo do trabalho e <u>fazer escolhas</u> alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu <u>projeto de vida</u> , com <u>liberdade</u> , <u>autonomia</u> , <u>consciência crítica</u> e <u>responsabilidade</u> .	6
Engajamento com os outros	<u>Valorizar</u> e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3
	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 <u>partilhar</u> informações, experiências, ideias e <u>sentimentos</u> em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao <u>entendimento mútuo</u> .	4
	Exercitar a <u>empatia</u> , <u>o diálogo</u> , a resolução de conflitos e a <u>cooperação</u> , fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com <u>acolhimento</u> e <u>valorização da diversidade</u> de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	9
	<u>Agir pessoal e coletivamente</u> com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, <u>resiliência</u> e determinação, tomando decisões com base em <u>princípios éticos</u> , democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	10
Amabilidade	<u>Argumentar</u> com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e <u>decisões comuns</u> que <u>respeitem e promovam os direitos humanos</u> , a <u>consciência socioambiental</u> e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com <u>posicionamento ético</u> em relação ao <u>cuidado</u> de si mesmo, dos outros e do planeta.	7

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As dez competências gerais da BNCC são a junção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, cujos objetivos visam o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e cultural dos estudantes.

Contudo os sujeitos envolvidos no processo só serão capazes de exercer tais aptidões se as práticas forem para além do discurso legal, adentrando a sala de aula através de práticas que superem o espaço interno de discussão, sendo estendida por todo universo escolar, indo além da escola, se perpetuando ao longo da vida.

Ainda é importante ressaltar que as dez Competências Gerais da BNCC, não sofrem modificações permanecendo as mesmas desde a Educação Infantil, passando no Ensino Fundamental e chegando até o Ensino Médio. Porém, ao decorrer de cada etapa, elas se dão de forma contínua e processual, se desdobrando para atender especificidades de cada etapa estudantil. Como consta no documento,

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.11).

Para a etapa da educação infantil as dez competências gerais se desdobram em direitos de aprendizagem e desenvolvimento e objetivos de aprendizagem apresentados a partir de cinco campos de experiências.

No Ensino Fundamental estas competências se desdobram em habilidades, objeto de conhecimento e unidades temáticas. De acordo com a BNCC,

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado a seguir. (BRASIL, 2017, p.29)

No ensino médio a Base está organizada em quatro áreas do conhecimento, desse modo o desdobramento das competências e habilidades se darão dentro dessas áreas. Conforme a Base,

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2017, p.33).

É importante ressaltar que as habilidades e competências caminham lado a lado e devem ser trabalhadas junto aos componentes tradicionais do currículo. É importante ressaltar, ainda, que essas competências se referem, também, a formação do indivíduo enquanto cidadão e com a capacidade do mesmo em resolver conflitos, defender seu ponto de vista, respeitar outro, sendo crítico e consciente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos socioemocionais são indissociáveis dos aspectos cognitivos, ou seja, as aprendizagens não se desenvolvem de maneira separada, mas se complementam, tornando-se fundamental para formação social do indivíduo uma valorização da dimensão humana. Visando à formação integral dos alunos a BNCC considera que

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil. 2017. p.14).

Diante disso é importante que os alunos aprendam às competências e habilidades socioemocionais, a fim de que sejam instrumentalizados para a garantia de uma vida que leve em consideração o direito a dignidade de todos e de cada um.

Nesta compreensão, nos debruçamos a discutir, nesta pesquisa, as competências socioemocionais, que podem ser compreendidas como a capacidade de o indivíduo reconhecer e saber lidar com suas emoções diante das situações adversas. Ressaltando as competências socioemocionais como sendo o diferencial para educação do século XXI. As Competências socioemocionais segundo Medeiros,

também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. São exemplos de competências não cognitivas, como chamam os educadores: autonomia, estabilidade emocional, sociabilidade, capacidade de superar fracassos, curiosidade, perseverança. (MEDEIROS. 2017. P.4-5).

Como essas habilidades são exigidas diariamente nas mais diversas circunstâncias, exigem também uma série de competências, nas quais os indivíduos possam lidar e gerenciar suas emoções no decorrer dos processos de interação, convivendo melhor consigo e com os outros.

Podemos dizer que é preciso “educar as emoções” e, portanto, nos propusemos a discutir qual o tratamento que Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) traz para este campo epistemológico, enfocando a presença das dimensões socioemocionais nas competências gerais.

Identificamos, nesta análise, que todo o trabalho de competências gerais explorado no documento traz, implícita e explicitamente, uma forte valorização da dimensão relacional do indivíduo. Isso porque, para este documento, é fundamental aprender a agir continuamente, com autonomia emocional, respeitando e externando as emoções; aprender a trabalhar em equipe e mostrar-se apto a estabelecer novas relações com respeito e solidariedade para com o outro; e aprender e cumprir com as regras do convívio social.

Neste sentido, as cinco dimensões que compõem as competências socioemocionais, abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros, amabilidade e resiliência estão presentes nas dez competências, tendo uma maior

valorização do engajamento com os outros, demanda urgente em tempos pós-modernos.

Conforme a Base, este trabalho é desenvolvido por se acreditar que os estudantes que aprendem essas competências socioemocionais crescem com a consciência e autorreconhecimento de si, dos pontos fortes que possuem, tendo como contribuir de forma significativa socialmente. E nessa perspectiva é possível engajar os alunos mostrando-lhes a importância da aquisição do conhecimento, tornando-os consciente que cada pessoa tem um potencial a ser explorado.

As competências e habilidades socioemocionais precisam ser trabalhadas na escola, mas, para que isto aconteça, é preciso uma equipe pedagógica engajada quanto as exigências e demandas sociais e, ainda, um currículo que de fato se proponha a construir percursos formativos que favoreçam tais competências.

Com a aprovação da BNCC, as competências socioemocionais ganham ênfase no processo de ensino e aprendizagem. Mas isso, ainda, não é suficiente. O aprendizado socioemocional é de suma importância para o bom desenvolvimento global do aluno, pois isso promoverá uma serie de efeitos positivos ao longo da vida dos estudantes e nas suas relações pessoais.

Partindo desse identificamos na BNCC uma ampla dimensão socioemocional, reconhecendo que a educação integral da criança acontece quando há uma aprendizagem social e emocional na convivência com os outros.

Inicialmente é fundamental que as intencionalidades quanto ao trabalho com as competências socioemocionais estejam presentes nas reflexões da equipe pedagógica quanto ao tipo de cidadão que a escola quer formar. Isso significa dizer, então, que não é suficiente uma diretriz curricular para que as competências socioemocionais possam ser concretizadas.

Urge, portanto, pensar em formas de expressão e vivência destas competências, garantindo a possibilidade de se construir uma sociedade diferente da que temos hoje. Isso somente será possível quando tivermos uma equipe de professores, gestores e coordenadores engajados quanto a aplicação dessas habilidades e competências, atentos e cientes de que a BNCC tem como finalidade não fazer dessas competências componentes curriculares, mas sim de articular a aprendizagem dessas competências e habilidades às áreas do conhecimento

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ética**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

COMPETÊNCIAS. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=competencias> /. Acesso em: 01/09/2019.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC: UNESCO, 1998.

DOS SANTOS, JANE EIRE RIGOLDI. **Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. 2015.

LA TAILLE, Yves. **Formação Ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

GOLEMAN, Daniel. **O foco triplo**. Daniel Goleman, Peter Senge; Tradução Cássio de Arantes Leite. – 1ª edição – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. 128p.

HABILIDADES. DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/habilidades/>. Acesso em: 01/09/2019.

MEDEIROS, Handerson Bezerra; DA SILVA ARANHA, Eduardo Henrique; NUNES, Isabel Dillmann. **Avaliação de Habilidades e Competências Baseada em Evidências e Jogos Digitais**. Jornada de Atualização em Informática na Educação, v. 6, n. 1, p. 1-35, 2017. Disponível em: < file:///C:/Users/Lilianara/Downloads/7212-9196-1-SM.pdf> Acesso em: 04 ago. 2019

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia 40 Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Claudio Gomes da. **A Importância do Uso das TICs Na Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959 Disponível em:<<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tics-na-educacao>> Acesso em 13 jul. 2019

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em < file:///C:/Users/Lilianara/Downloads/291-1411-1-PB.pdf> Acesso em 15 ago. 2019.

VIGOTSKI, Lévy. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.