

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO
CAMPO

KALYNDA FARIAS DA SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

JOÃO PESSOA
2024

KALYNDA FARIAS DA SILVA

**COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CONCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, conforme os requisitos para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia- Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Borges Angelo

JOÃO PESSOA
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

S586c Silva, Kalynda Farias da.

Competências socioemocionais na educação do campo: concepções e mediação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Kalynda Farias da Silva. - João Pessoa, 2024.

81 f. : il.

Orientação: Cristiane Borges Angelo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Mediação de aprendizagem.
3. Competências socioemocionais. 4. Concepções. I.
Angelo, Cristiane Borges. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7(043.2)

KALYNDA FARIAS DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DO CAMPO SOBRE AS
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, conforme os requisitos para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia- Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristiane Borges Angelo

Aprovado em: 07/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE BORGES ANGELO**
Data: 14/05/2024 23:42:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a.Dr^a.Cristiane Borges Angelo-UFPB
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA**
Data: 15/05/2024 10:28:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a.Dr^a.Francisca Alexandre de Lima-UFPB
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO DE CARVALHO COSTA**
Data: 16/05/2024 11:35:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Ms.Ricardo de Carvalho Costa–UFPB
Avaliador

À minha família, por estarem ao meu lado incentivando e aconselhando e por proporcionaram suporte emocional e financeiro para que o sonho da formação fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me dado saúde, força e determinação para ultrapassar todos os obstáculos que surgiram durante todo percurso acadêmico, realizando meus objetivos. Peço que Deus me proporcione discernimento e sabedoria para conquistar novas etapas que irão surgir na minha vida.

Aos meus pais, Silvana e Eronildes, por nunca deixarem faltar amor e carinho, por estarem sempre ao meu lado me incentivando a nunca desistir dos meus sonhos, sempre deixando claro que eu seria capaz de realizar tudo que almejava. Com todas as dificuldades que sofreram em suas infâncias, nunca desistiram e conseguiram me proporcionar uma educação de qualidade, o que contribuiu para minha formação acadêmica e pessoal.

Às minhas tias, Lia e Doceu, que ajudaram no meu desenvolvimento individual e proporcionaram um lar cheio de amor, carinho e respeito. Professoras, hoje aposentadas, são as minhas principais incentivadoras e inspirações na área da educação e que junto com os meus pais são minha base emocional e financeira na construção deste trabalho.

Ao meu noivo, Irlan, por nunca soltar a minha mão, por todo amor, companheirismo e paciência. Por me acalmar em momentos de ansiedade e estresse, sendo o meu porto seguro, me apoiando e encorajando em todas as etapas desse trabalho. Seu incentivo e apoio foram muito importantes para que eu me sentisse capaz de enfrentar as barreiras e seguir em frente.

A todos os meus amigos, em especial aos amigos que fiz durante o percurso universitário, Joyce, que está comigo desde o maternal, Maria Geysyellen, Larissa, Dalila, Amanda, a nossa amizade tornou-se base de apoio e incentivo para que nenhuma desistisse ao longo dos anos, e foi com elas que vivi momentos cheios de intensidade e companheirismo.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Cristiane Borges Angelo, por aceitar orientar o meu trabalho de pesquisa, por toda sua dedicação e paciência e pelas contribuições no processo de construção da monografia. Sua paixão por sua profissão expressa-se na sua dedicação para contribuir na formação profissional dos seus estudantes.

Por fim, agradeço a Universidade Federal da Paraíba e a todo corpo docente do curso de Pedagogia - Educação do Campo, pelo empenho com a qualidade de ensino, que fez a diferença em minha formação acadêmica e profissional.

"Toda aprendizagem tem uma base emocional."

Platão

LISTA DE FIGURAS-QUADROS

Figura 1- Estrutura da Colaborative for Academic; Social and Emotional Learning (CASEL)	25
Quadro 1- Questões/categorias/ objetivos	49

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as concepções e os processos de mediação de competências socioemocionais de professores que atuam nos anos iniciais, em escolas do campo do município Salgado de São Félix-PB. Utilizamos como referencial teórico Ponte (1992), para discutir as concepções de professores; Machado (2002), Perrenoud (1999), Brasil (2018), no que se diz respeito a definição do termo competências; Abed (2014), Sette e Teixeira (2021), Silva (2022), para fundamentar as reflexões sobre competências socioemocionais; Bizarro e Santos (2020) para fundamentar as competências socioemocionais no contexto das escolas do campo; Feuerstein (1980 apud Meier; Garcia, 2011), no processo de mediação do professor. Adotamos uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório. Quanto aos procedimentos a pesquisa se configura em um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de um questionário dividido em três partes: (I) Identificação; (II) Dados profissionais e perfil pedagógico; (III) Sobre o tema investigado. Esta última, composta por treze questões que contemplaram três categorias: competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docentes; proposta pedagógica da escola; e mediação para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o instrumento foi aplicado a doze professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisado na perspectiva da análise temática. Também buscamos identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas investigadas como a temática competências socioemocionais é abordada e evidenciamos que, embora esses documentos tenham sido elaborados após a BNCC, não contemplam essa temática de forma direta. Os resultados apontam para uma visão superficial sobre as competências socioemocionais, além de práticas de mediação que muitas vezes não mobilizam aspectos socioemocionais. Concluímos que há uma fragilidade na mediação pedagógica para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o que demanda um investimento na formação continuada de professores, dado que, por meio de processos de mediação, podem mobilizar competências socioemocionais nos estudantes de escolas do campo.

Palavras-Chaves: Concepções; mediação de aprendizagem; competências socioemocionais; educação do campo.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the conceptions and mediation processes of socio-emotional skills of teachers who work in the initial years, in rural schools in the municipality of Salgado de São Félix-PB. We used Ponte (1992) as a theoretical reference to discuss teachers' conceptions; Machado (2002), Perrenoud (1999), Brasil (2018), regarding the definition of the term competencies; Abed (2014), Sette and Teixeira (2021), Silva (2022), to support reflections on socio-emotional skills; Bizarro and Santos (2020) to support socio-emotional skills in the context of rural schools; Feuerstein (1980 apud Meier; Garcia, 2011), in the teacher mediation process. We adopted a qualitative, exploratory approach. Regarding procedures, the research is configured as a case study. Data were collected through a questionnaire divided into three parts: (I) Identification; (II) Professional data and pedagogical profile; (III) About the topic investigated. The latter, composed of thirteen questions that covered three categories: socio-emotional skills: conceptions, challenges and teaching needs; school's pedagogical proposal; and mediation for the development of socio-emotional skills, the instrument was applied to twelve teachers who work in the early years of Elementary School and analyzed from the perspective of thematic analysis. We also sought to identify in the Pedagogical Political Projects of the schools investigated how the topic of socio-emotional skills is addressed and we demonstrated that, although these documents were prepared after the BNCC, they do not directly address this topic. The results point to a superficial view of socio-emotional skills, in addition to mediation practices that often do not mobilize socio-emotional aspects. We conclude that there is a weakness in pedagogical mediation for the development of socio-emotional skills, which requires investment in the continued training of teachers, given that, through mediation processes, they can mobilize socio-emotional skills in students from rural schools.

Keywords: Conceptions; learning mediation; socio-emotional skills; rural education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1.	Conceituando concepção.....	18
2.2.	Contextualizando a compreensão sobre competências	19
2.3.	As competências socioemocionais.....	23
2.4.	As competências socioemocionais e a educação do campo	28
2.5.	O processo de mediação da aprendizagem.....	32
2.5.1.	Critério 1- Mediação da intencionalidade e da reciprocidade.....	33
2.5.2.	Critério 2- Mediação da transcendência.....	34
2.5.3.	Critério 3- Mediação do significado.....	36
2.5.4.	Critério 4- Mediação do sentimento de competência	36
2.5.5.	Critério 5- Mediação da regulação e controle do comportamento.....	37
2.5.6.	Critério 6- Mediação do compartilhar	38
2.5.7.	Critério 7- Mediação do processo de individuação e diferenciação psicológica	39
2.5.8.	Critério 8- Mediação do planejamento e da busca por objetivos.....	40
2.5.9.	Critério 9- Mediação da procura pelo novo e pela complexidade	41
2.5.10.	Critério 10- Mediação da consciência da modificabilidade.....	42
2.5.11.	Critério 11- Mediação da escolha pela alternativa positiva	43
2.5.12.	Critério 12- Mediação do sentimento de pertença	44
2.6.	O processo de mediação do professor e as competências socioemocionais.....	44
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	52
4.1.	Os projetos políticos pedagógicos de escolas do campo do município de Salgado de São Félix-PB	52

4.2. Perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa.....	57
4.3. Sobre o tema investigado.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE.....	79
APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO ASSINADA	79
APÊNDICEII - INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO)	80

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática as competências socioemocionais, a partir das concepções e dos processos de mediação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas do campo, em um município do estado da Paraíba.

É possível observar que o trabalho em prol do desenvolvimento socioemocional pode resultar na construção de um indivíduo mais aberto a felicidade, responsável, que possui mais interações sociais, conseguindo viver com as diferenças e que está apto a fortalecer habilidades que cooperam para uma sociedade melhor (Rocha; Sampaio, 2020).

Como pontuam Ciervo e Silva (2019), a expressão competências socioemocionais começa a ser empregada para estabelecer um conjunto de abordagens pedagógicas que oferecem ao sujeito a formação e capacidade de atender as demandas do século XXI, de forma a desenvolver nesse indivíduo habilidades necessárias para obter êxito na vida, o que incluem competências emocionais e sociais.

Com a publicação da Base nacional Comum Curricular (BNCC), as competências ganham evidência no cenário educacional brasileiro. O documento orienta o desenvolvimento de competências no âmbito escolar, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento integral do estudante, "rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva." (Brasil, 2018, p.14).

Nesse sentido, o ambiente escolar é um local privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a relevância das competências socioemocionais no ambiente educacional, como forma de desenvolvimento integral do estudante. Dessa forma, torna-se importante compreender como os professores concebem essas competências e como trabalham em suas abordagens pedagógicas o seu desenvolvimento.

A escola tem como uma de suas funções fornecer para o estudante uma educação de qualidade que deve acontecer de forma integral. Segundo Bueno (2001, p.5) é o papel da escola "a formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição

do sujeito social". Dessa forma, as instituições passam por desafios diários para garantir ao seu corpo discente sucesso na vida acadêmica, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto emocional.

Sobre a função da escola, Abed (2014, p. 14) afirma que esta "[...] vai muito além da transmissão do conhecimento". A autora ainda afirma que o fortalecimento de aspectos emocionais possibilita "[...] construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças" (Abed, 2014, p. 14).

O professor como mediador do processo educacional deve trabalhar em prol do desenvolvimento tanto de aspectos cognitivos, como socioemocionais nos estudantes, tendo em vista que "o desenvolvimento socioemocional dentro das escolas é importante para o processo de aquisição da aprendizagem" (Rocha: Sampaio, 2020, p. 2).

Para o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola é importante o investimento no professor, para que ele possa ter a capacidade de construir as circunstâncias necessárias para fornecer em sua prática uma mediação da aprendizagem que contribua para o avanço dos estudantes do ponto de vista cognitivo e afetivo.

Quando voltamos nosso olhar para as escolas do campo, observamos os desafios enfrentados diariamente nestas instituições. Como indica Vendramini (2015, p. 54), essas escolas "[...] historicamente, têm estado em desvantagem, apresentando menores níveis de escolarização e maiores índices de reprovação, abandono e defasagem idade-série". Ainda segundo Vendramini (2015), o ensino da escola do campo é voltado para uma educação instrumental, visando necessidades educacionais elementares, como também a preparação dos trabalhadores.

Sabemos que a educação não pode resolver todos os problemas do campo nem da sociedade, mas para promover uma educação de qualidade no campo, deve-se efetuar estratégias que garantam a ascensão das particularidades desse meio, sendo elas econômicas, sociais e culturais (INEP, 2007).

Conforme mencionado anteriormente, o desenvolvimento de competências socioemocionais tornou-se obrigatório com o advento da BNCC, desde a sua publicação em 2018. Considerando o papel de mediador do professor no desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes e, ainda, a importância de se olhar para as formas de pensar de professores que atuam em

escolas do campo, tendo em vista que essas formas impactam na formação integral dos estudantes, pretendemos com essa pesquisa investigar as concepções de professores que atuam nessas escolas acerca dessas competências e compreender como acontece (e se acontece) o processo de mediação para o desenvolvimento delas.

Nessa direção, o foco dessa pesquisa envolveu o contexto da educação em escolas públicas do campo, tendo como sujeitos de pesquisa professores de quatro escolas do campo no município de Salgado de São Félix, localizado no estado da Paraíba.

A pesquisa acerca das concepções e mediação de competências socioemocionais justifica-se por três razões.

Primeiramente, a relevância educacional e social da temática, tendo em vista que a aprendizagem vai além de aspectos cognitivos, sendo necessário envolver também aspectos emocionais e sociais para a sua efetivação. Os aspectos socioemocionais estão sendo enfatizados cada vez mais no âmbito educacional, associando o sucesso acadêmico do estudante não apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas uma formação integral, apesar de a ênfase de muitas instituições de ensino ainda focarem na "[...] preparação cognitiva e conteudista" (Abed, 2014, p.11).

Com a formação integral, o estudante desenvolve não somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos emocionais, contribuindo para a sua saúde mental e para relações mais funcionais na sociedade. Nessa direção, Valente (2019, p.10) afirma que "[...] competências socioemocionais em meio escolar possibilitam a criação de um quadro de referência que assente numa consciência individual, mas também coletiva e na necessária responsabilidade social [...]". Nessa perspectiva, entender como os professores concebem e incluem essas as competências socioemocionais em sua prática, pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Em segundo lugar, destacamos que o desenvolvimento de competências socioemocionais se tornou obrigatório com o advento da BNCC. Dessa forma, os professores precisam trabalhar em sala de aula de forma que possam desenvolver essas competências nos estudantes. No entanto, apesar dessa obrigatoriedade, observamos que há uma lacuna expressiva na compreensão das concepções do

professores dos anos iniciais acerca desse tipo de competência, ou seja, ainda pouco se discute sobre a temática. Essa lacuna torna-se ainda maior no contexto de escolas do campo. Bissaro e Santos (2020, p.103), quando refletem sobre currículo, afirmam que “os estudos que consideram o currículo na Educação do Campo não contemplam especificamente as competências socioemocionais”. Além disso, as autoras afirmam que “os estudos que abordam tais competências no currículo não costumam abordar a Educação do Campo [...]” (ibidem, p.103). Nessa direção, este estudo visa o preenchimento dessa lacuna ao investigar essa temática.

Em terceiro lugar, esse estudo contribui para a formação dos professores, pois foca seu olhar para uma forma de pensar, materializada em concepções, que vai incidir diretamente na prática pedagógica dos professores. Ao desvelar concepções dos professores em relação às competências socioemocionais, esses dados poderão ser utilizados em futuras pesquisas na área, que problematizam as relações entre as concepções de professores e as suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como problemática central “Quais as concepções e quais as estratégias de mediação para o desenvolvimento de competências socioemocionais, de professores dos anos iniciais do município de Salgado de São Félix/PB, que atuam em escolas do campo?”.

Para responder essa questão, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções e os processos de mediação de competências socioemocionais de professores que atuam nos anos iniciais, em escolas do campo do município de Salgado de São Félix- Paraíba. Para tal, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) Traçar o perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa: professores que atuam nos anos iniciais, em escolas do campo do município de Salgado de São Félix, no estado da Paraíba; b) Identificar como o tema das competências socioemocionais é discutido (ou não) nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas do município de Salgado de São Félix, no estado da Paraíba; c) Identificar a compreensão dos professores acerca das competências socioemocionais; d) Compreender como acontece os processos de mediação para o desenvolvimento das competências socioemocionais, à luz de alguns critérios de mediação.

Portanto, este trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro, de caráter introdutório, contextualizamos o tema, apresentando a justificativa do estudo,

a problemática e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo apresentamos as bases teóricas que embasam a discussão e a análise da pesquisa. No terceiro capítulo, explicitamos a metodologia da pesquisa, incluindo a tipificação, os sujeitos, o instrumento de coleta de dados e o caminho de análise desses dados. No quarto capítulo apresentamos a análise e discussão dos dados, à luz do referencial teórico. Por fim, apresentamos as considerações finais e possíveis encaminhamentos da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Conceituando concepção

No contexto dessa pesquisa, é essencial compreender o conceito de concepção, termo que se torna central no desenvolvimento da temática concepções de professores sobre as competências socioemocionais. Portanto, para investigar as concepções de professores, é necessário pontuarmos neste trabalho nossa perspectiva teórica acerca da compreensão do termo concepção.

A palavra concepção possui multifaces, dependendo da área que está sendo direcionada. O Minidicionário Aurélio (2001, p.171) define o termo concepção é o "ato ou efeito de conceber, gerar ou de formar ideias [...]". ou seja, este termo retrata como os indivíduos concebem seu conhecimento sobre determinado fenômeno.

Ainda no dicionário, encontraremos acepções sobre a palavra concepção voltadas para os sujeitos e entendida como a "aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado [...] conjunto de conhecimentos." (Michaelles online, 2023, s/p).

Segundo Ponte (1992), as concepções têm uma natureza cognitiva, operando como um filtro, tornando-se indispensáveis, pois organizam o sentido que atribuímos às coisas. De outro modo, também atuam como "elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão." (ibidem, p. 1).

As concepções podem se desenvolver de duas maneiras: de forma individual, quando temos nossas percepções diante das nossas próprias experiências e construímos nossos ideais através delas, e de modo social, quando compartilhamos nossos ideais e pensamentos com outras pessoas, o que pode intervir e delinear as nossas concepções (Ponte, 1992). Logo, a formação de concepções pode derivar da junção das nossas percepções com o que assimilamos e debatemos com outros sujeitos.

As concepções de um professor podem ter origem em múltiplos aspectos, que incluem a sua formação acadêmica, suas vivências, seus princípios, e até a cultura do local em que irá atuar. Essas concepções refletem diretamente em suas práticas

pedagógicas, como também na relação com os estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Por exemplo, quando um professor concebe a aprendizagem como colaborativa, ele irá adotar metodologias em sala de aula que permitam uma maior interação entre ele e os estudantes e entre os próprios estudantes.

De forma análoga, quando um professor tem uma visão tradicional de ensino, em que o conhecimento é transmitido para o estudante, a metodologia escolhida espelhará essa visão e o estudante terá uma postura passiva no espaço de sala de aula.

Em particular, quando o sujeito da investigação são professores, compreender as concepções desses sujeitos e como elas impactam nas suas práticas se faz necessário, já que estes profissionais são "peças-chaves" na promoção de uma educação de qualidade. Conforme afirma Marques (2018, p.20), "vivendo em tempos de constantes mudanças sociais e avanços tecnológicos, reafirmar o papel central do professor no processo educativo é fundamental".

Em virtude disso, é crucial que os professores reconheçam suas concepções, pois o reconhecimento faz parte do processo de reflexão. Ao reconhecer suas concepções, o professor pode rever suas práticas. Conforme Júnior (2010), a capacidade de olhar para dentro de si, em reflexão, abrange refletir criticamente diante da forma que vemos o mundo e atuamos nele. À medida que adquirimos mais conhecimento sobre o que pensamos, podemos aperfeiçoar e até transformar a realidade, bem como modificar nossas perspectivas sobre determinados temas.

2.2. Contextualizando a compreensão sobre competências

No âmbito desta pesquisa, entender como o conceito de competência está direcionado ao tema central do estudo, e como este termo torna-se fundamental para campo educacional, é de extrema importância.

Dos estudiosos sobre competência, destacamos Machado (2002), ao defender que o objetivo principal da escola não está relacionado diretamente com o ensino conteudista, mas sim com o desenvolvimento de competências pessoais.

Dentro de um contexto social, em que a preparação para o trabalho faz parte dos discursos educacionais, é interessante pensar o termo competência em uma visão mais ampla. A esse respeito, Machado afirma que

[...] é interessante analisar o parentesco semântico existente entre as idéias de competência e de competitividade. A origem comum é o verbo competir (com+petere), que em latim significa buscar junto com, esforçar-se junto com ou pedir junto com. Apenas no latim tardio passou a prevalecer o significado de disputar junto com. Quando se disputa um bem material juntamente com alguém, torna-se natural o caráter mutuamente exclusivo da conquista: para alguém ganhar, alguém deve perder. (Machado, 2002, p.140)

Segundo Machado (2002), as pessoas possuem algumas competências essenciais como, por exemplo, aquela relacionada à capacidade de expressão ou à capacidade de argumentar. O autor enfatiza que na escola, embora tenhamos professores de disciplinas, estes podem buscar o desenvolvimento de competências junto aos estudantes, a exemplo da competência de argumentar (Machado, 2002).

O termo competência se caracteriza, particularmente, pela circunstância em que está inserida. De acordo com Machado (2002, p. 143), "não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito [...]". Portanto, segundo o autor:

Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento "acumulado", mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.. (Machado, 2002, p.145, grifo do autor).

Diante do exposto, entende-se a competência em estreita relação com uma mobilização de saberes. Portanto, a mobilização de saberes torna-se crucial para a consolidação e desenvolvimento de competências, não restringindo a competência apenas à acumulação dos conhecimentos, mas também à aptidão na utilização desse conhecimento de forma prática.

Nesta mesma direção, Perrenoud (1999) define competência como

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p. 7).

A noção de competência também aparece em documentos curriculares, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que apresenta o "[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica [...]”(Brasil, 2018, p.7). Na BNCC, competência é entendida 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, 2018, p.8).

A noção de competência abordada pelo documento, sinaliza o diálogo educacional e social das últimas décadas, instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente nos artigos 32 e 35, que abordam os objetivos gerais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018).

A BNCC destaca que “[...]o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil, 2018, p.13).O documento ainda complementa que esse foco também é adotado em avaliações internacionais, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (Brasil, 2018).

Nessa direção, a BNCC adota uma abordagem pedagógica alinhada com o desenvolvimento de competências. Isto implica que as instituições escolares e os educadores, devem focar suas práticas, não apenas nos conhecimentos teóricos e disciplinares, ou seja,naquilo que estudantes devem “saber”, mas também o que devem “saber fazer” com esses conhecimentos teóricos e disciplinares (Brasil, 2018).

De acordo com a BNCC, ao longo da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), os estudantes devem desenvolver “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.8). São elas:

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)

Na BNCC, o ensino por competência concorre para o desenvolvimento integral do indivíduo, privilegiando as dimensões intelectual e afetiva (Brasil, 2018). Nesta direção, em todas as dez competências gerais da Educação Básica apresentadas no documento estão presentes elementos socioemocionais, o que indica que as competências socioemocionais devem marcar presença nos currículos de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2021).

Ao discutirmos as competências socioemocionais, estamos entrando em um campo ainda pouco explorado, porém significativo para o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse sentido, os professores, como mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, devem compreender a relevância destas competências como parte da formação integral do sujeito ao longo da Educação Básica.

2.3. As competências socioemocionais

Nas últimas décadas, em virtude dos avanços nas pesquisas na área da educação, abordagens que desenvolvem além da dimensão cognitiva e que incluem as dimensões afetivas e sociais, passaram a ser objeto de atenção. A partir de desenvolvimento de pesquisas nas áreas da Economia e Psicologia, houve um aumento de interesse nos estudos acerca das competências socioemocionais (Sette; Teixeira, 2021).

Na Economia, a importância das competências socioemocionais se deu em função de se relacionarem a "desfechos socialmente relevantes, voltados para o aspecto econômico, como empregabilidade, remuneração (salário), qualificação educacional, menor envolvimento em situações de risco, entre outros" (Sette; Teixeira, 2021, p.12).

Quando tratamos da Psicologia, as pesquisas direcionadas à aprendizagem sofreram influências de diferentes áreas, conforme assinala Sette e Teixeira, baseadas nos estudos de Osher e colaboradores. As autoras pontuam que:

Osher e colaboradores apresentam uma revisão das raízes desse movimento por meio de algumas influências. A primeira, chamada de educação progressista, caracteriza-se pela ênfase nos temas de prevenção da saúde mental e inteligência social. Posteriormente, o foco passou ao pensamento ecológico e na compreensão de que o comportamento da criança é decorrente da interdependência de aspectos ligados aos pais, à família, aos professores, à escola e à política de gestão pública. Na sequência, a ênfase se deu na criação de programas de intervenção escolar mais focados na promoção de bem-estar e no desenvolvimento socioemocional. Por conseguinte, focou-se na compreensão da interdependência dos processos cognitivos e emocionais, resgatando a interação contínua entre cognição e emoção. (Sette; Teixeira, 2021, p.12).

Um dos pioneiros nas pesquisas sobre habilidades socioemocionais, foi o economista James Heckman, da Universidade de Chicago, que recebeu o Nobel de Economia no ano de 2000 (Cavalcanti, 2023). Heckman em sua pesquisa, observou dois grupos que eram parte de famílias de baixa renda: o primeiro grupo, formado por crianças com faixa etária de três a cinco anos, estava participando de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais, chamado de "*Perry Preschool Project*"; O segundo grupo, com as mesmas características do primeiro, no entanto, não participava de nenhum programa de desenvolvimento de competências socioemocionais. O pesquisador ao fazer o acompanhamento dos dois grupos, até a vida adulta, concluiu

[...] que o programa não havia afetado o desempenho delas em testes de Quociente de Inteligência (QI). Entretanto observou que os participantes do programa Perry se envolveram menos em ações violentas ou crimes e apresentaram menor índice de gravidez na adolescência, abandono escolar e desemprego. Ou seja, o programa conseguiu desenvolver em crianças bem pequenas a capacidade de persistir na realização de tarefas, controlar as emoções e trabalhar em grupo. (Cavalcanti, 2023, p.18).

Com a observação dos grupos ao longo dos anos, Heckman constatou que as crianças que estavam envolvidas no programa socioemocional Perry apresentaram inúmeros benefícios em relação aos que não eram participantes. Isto comprovou a eficácia da aprendizagem socioemocional, ao longo do crescimento pessoal, social e profissional dos sujeitos.

Segundo Sette e Teixeira as competências socioemocionais

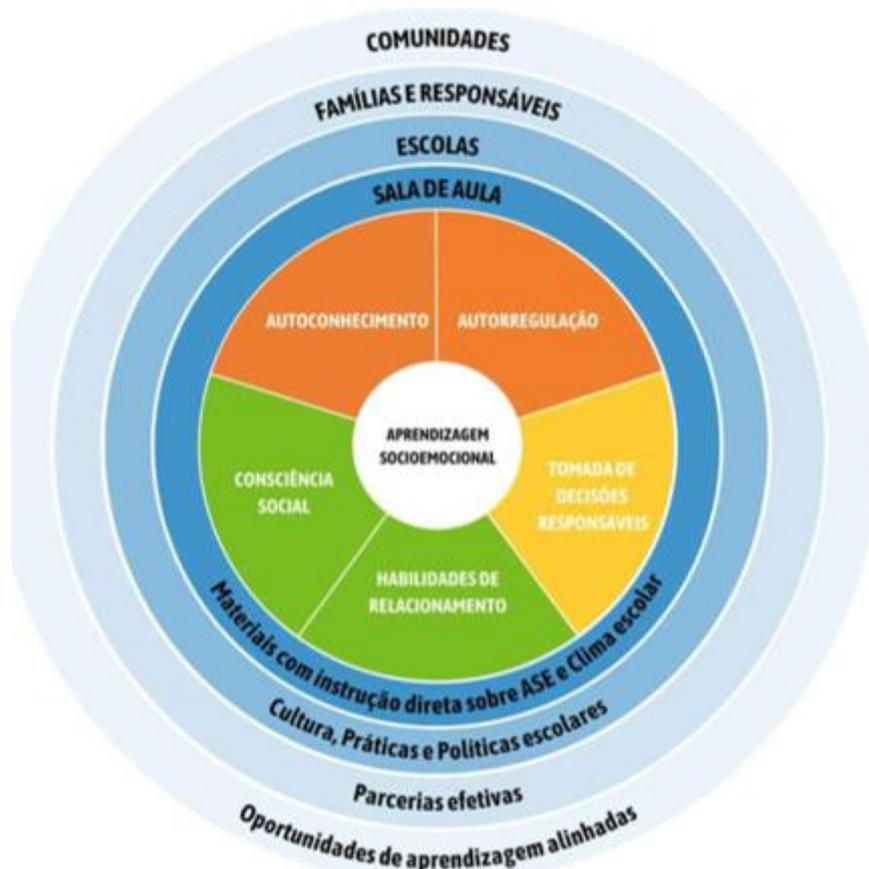
podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo (Sette; Teixeira, 2021, p.14).

De acordo com Sette e Teixeira (2021) o termo competência socioemocional, no âmbito educacional, surgiu em um encontro de profissionais e pesquisadores da educação, organizado pelo Instituto Fetzer, em 1994, com o intuito de discutir métodos de desenvolvimento socioemocional junto aos estudantes. Nesta ocasião, foi inserida a noção da aprendizagem socioemocional, como referência à promoção do desenvolvimento socioemocional aliado ao desenvolvimento de competências acadêmicas nos estudantes (ibidem, 2021, p. 13). Além disso, criou-se o Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) com o intuito de relacionar o desenvolvimento socioemocional a evidências científicas (ibidem, 2021).

A CASEL é um órgão formado por equipes de pesquisadores direcionados aos estudos e ascensão da aprendizagem socioemocional, tendo em conta fundamentos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A organização, em suas pesquisas sobre o desenvolvimento socioemocional, agrega esses conhecimentos em cinco eixos ou núcleos que expressam os benefícios da aprendizagem socioemocional durante toda vida, a saber: autoconhecimento, autogestão/autorregulação, tomada responsável de decisão, habilidades de relacionamento e consciência social (Brasil,

2021). A Figura 1, a seguir, apresenta a estrutura da CASEL, destacando o papel da escola, família e comunidade no desenvolvimento socioemocional.

Figura 1- Estrutura da Collaborative for Academic; Social and Emotional Learning (CASEL)



Fonte: Instituto Vila Educação
Disponível em: <https://vilaeducacao.org.br/blog/index.php/casel-atualiza-sua-definicao-de-aprendizagem-socioemocional/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

No Brasil, o pioneiro deste termo foi o Instituto Ayrton Senna (IAS) que, no ano de 2011, apresentou-se no seminário "Educação para o Século 21", em parceria com a Secretária de Assuntos Estratégicos (SAE) e com a UNESCO. (Sette; Teixeira, 2011, apud Silva, 2022, p.3).

Em 2014, o Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Sena (IAS) promoveram o "Fórum Internacional de Políticas Públicas- Educar para as competências do século

21", com o intuito de discutir as habilidades socioemocionais no contexto das escolas (Abed, 2014).

As competências socioemocionais derivam de um modelo baseado em cinco domínios ou cinco fatores, chamado "*Big 5*". Esses cinco domínios são:

- 1) Openness (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...
 - 2) Conscientiousness (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...
 - 3) Extraversion (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...
 - 4) Agreeableness (Amabilidade - Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo...
 - 5) Neuroticism (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade...
- (Abed, 2014, p.16)

O objetivo da aprendizagem vinculada às competências socioemocionais, é desenvolver no indivíduo a capacidade de conduzir suas emoções, mantendo relações saudáveis em todos os ambientes, lidando com múltiplas situações de forma empática e altruísta. Portanto, uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento das competências socioemocionais visa despertar aspectos conectados a afetividade (Cavalcanti, 2023).

No entanto, há autores que se contrapõem ao desenvolvimento de competências socioemocionais, a exemplo de Silva (2022), que evidencia na abordagem das competências socioemocionais uma forma de solucionar os problemas derivados da "alienação capitalista". Para o autor, a grande ênfase nas competências socioemocionais contribui para o "aprofundamento dessa alienação e a manutenção das relações de dominação vigentes" (Silva, 2022, p.1). Desta feita, segundo o autor, a promoção das competências socioemocionais pode propagar a desigualdade social e o predomínio das classes dominantes em uma sociedade capitalista (Silva, 2022).

De acordo com Silva (2022), a abordagem das competências socioemocionais busca separar a razão da emoção, o que pode levar o indivíduo a moldar-se emocionalmente, não de acordo com a sua realidade, mas com o que é socialmente aceito. A esse respeito, o autor afirma que

[...] treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado (Silva, 2022, p.10).

Nessa linha de raciocínio, o trabalho em prol do desenvolvimento de competências socioemocionais na escola, pode limitar as emoções, restringindo para aquelas que são consideradas adequadas à sociedade, podendo reprimir emoções autênticas. Para Silva (2022) o foco nas competências socioemocionais estaria a serviço da sociedade capitalista, como se observa na reflexão a seguir.

Abertura a novas experiências, nos documentos analisados, só confirma a existência de um desejo de formar pessoas mais flexíveis, adaptadas à instabilidade da sociedade capitalista contemporânea, atendendo às demandas do sistema de acumulação vigente. Tanto é assim que na BNCC se entende como criatividade, na educação infantil, a criança “[...] brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros [...]” (BRASIL, 2017a, p. 34), e nos demais níveis de ensino as possibilidades de criação ficam limitadas pelo repertório reduzido de conhecimentos que cada indivíduo consegue adquirir ao longo de toda a sua escolarização. (Silva, 2022, p. 11)

Conforme Silva (2022, p.15), “[...] a aquisição de conhecimentos não garante a formação de pessoas com competências socioemocionais, isto é, empáticas, cooperativas, sem preconceitos etc. [...]”. Sendo assim, “treinar” certas habilidades na escola é visto como um “adestramento” e não um processo de humanização. (Silva, 2022, p. 15, grifo do autor).

Como podemos observar, o debate sobre as competências emocionais além de não ser recente, é passível de críticas, como as apresentadas pelo autor supracitado. No entanto, com a publicação da BNCC, este debate tornou-se necessário, tendo em vista o caráter obrigatório desse documento.

Na BNCC, as dez competências gerais devem ser mobilizadas em todas as áreas curriculares da Educação Básica. Essas dez competências são subdivididas em três grupos: Competências ligadas ao conhecimento, competências ligadas às habilidades, competências ligadas a atitudes e ao caráter (Brasil, 2021).

Considerando que a BNCC é uma normativa obrigatória e que deve ser a base na elaboração dos currículos no Brasil, é necessário que se trabalhe para o

desenvolvimento de todas as competências, incluindo as socioemocionais. Nessa direção, cabe ao professor a "responsabilidade" de desenvolver no estudante essas competências. No entanto, é importante afirmar que o professor não se torna um psicólogo e muito menos a sala de aula deve ter um contexto terapêutico, conforme destaca Abed:

A sala de aula não é, e não deve, ser um contexto terapêutico, portanto desenvolver habilidades emocionais na escola não diz respeito a diagnosticar ou tratar o que quer que seja. Refere-se, outrossim, a resgatar a multiplicidade de aspectos inerentes a qualquer vivência humana. Ao invés de negar a emoção, fazendo de conta que ela foi deixada em casa e deixando que “as coisas rolem naturalmente”, que tal estar atento ao universo de sensações, emoções, sentimentos, pensamentos, ações presentes no processo ensino-aprendizagem? (Abed, 2014, p.24, grifo da autora).

Nesse sentido, é importante investir na formação do professor para que ele possa promover um ambiente próprio para o desenvolvimento das competências socioemocionais, escolhendo metodologias que possibilitem uma abordagem mais acessível dessas competências. De acordo com Abed, esse investimento é necessário para que o professor

[...] construa em si as condições para realizar a mediação da aprendizagem de forma consciente e responsável, reconhecendo e atuando nas múltiplas inteligências e nos diferentes estilos cognitivo-afetivos dos seus estudantes e de si mesmo, escolhendo e utilizando, de maneira intencional, ferramentas que facilitem o desenvolvimento global dos estudantes, como por exemplo os jogos e as metáforas. (Abed, 2014, p.132).

À luz do que foi debatido, o foco no desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se relevante no debate educacional e a sua discussão deve contemplar todos os níveis e modalidades ofertadas na Educação Básica, incluindo discussões no âmbito da educação do campo, conforme apresentaremos no próximo tópico.

2.4. As competências socioemocionais e a educação do campo

Para compreendermos as competências socioemocionais no âmbito da Educação do campo, primeiramente vamos contextualizar essa modalidade de ensino. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) a Educação do Campo

[...] tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Brasil, 2013, p.267).

A Educação do Campo é um modelo de educação direcionada para a população que mora em localidades denominadas rurais. Ela tem como protagonistas sujeitos que buscam interligar as realidades camponesas com práticas educacionais, relacionando a cultura e as vivências da população como forma de aprendizado e aliando a escola com a vida. Ao discutir essa temática, Caldart afirma que:

Na sua origem, o 'do' da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é 'para' e nem mesmo 'com': é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um 'do' que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites 'impostos pelo quadro em que se insere', a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas. (Caldart, 2009, p.41, grifo da autora)

Para Breitenbach (2011, p. 117) esta modalidade da educação "perpassou e ainda perpassa momentos difíceis", em seu meio. No Brasil, é notório observar, muitas vezes, o descaso à educação voltada para os sujeitos do campo, por parte das autoridades governamentais, com a falta de políticas públicas educacionais de equidade que possam abranger esses sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – Lei n. 9394/96 iniciou um avanço em relação à educação para a população rural com algumas adaptações para o cotidiano desses moradores. Isso é ratificado por Breitenbach, quando afirma que:

Com base nesses indicativos da LDBEN 9394/96, a gestão educacional, seja em âmbito estadual, municipal ou escolar, passou a poder considerar aspectos referentes à realidade do povo que se destina para construir suas políticas educacionais, visando articular o ensino escolar com as práticas sociais. (Breitenbach, 2011, p.119).

A partir de elaborações de leis com o intuito de abordar e aprimorar a Educação do Campo, o povo do campo passou a ter os seus direitos básicos de educação com especificidades da sua cultura e luta, mais presente na sua vida.

De acordo com Breitenbach (2011), os movimentos sociais do campo, lutavam não só por uma educação digna que respeitava as individualidades do campo, como também por saúde de qualidade, por suas terras, pelo respeito à sua cultura e à sua integridade.

Nessa mesma linha, Caldart afirma que

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra 'o estado da coisa', para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (Caldart, 2009, p.41, grifo da autora).

Comunidades que possuem escolas no campo sofrem com a falta de investimento e com o desamparo das autoridades governamentais. A escola sofre com omissão de instrumentos de trabalho e para a preservação da instituição. Além disso, os professores na maioria das vezes não possuem qualificação necessária para atuar no campo, muitos nunca tiveram contato com aquela realidade e rotina dos moradores das comunidades do campo (Aquino, 2019).

Bisarro e Santos (2020), ao refletir sobre os currículos das escolas do campo, afirmam que eles são voltados apenas para o desenvolvimento cognitivo, sem contemplar aspectos socioemocionais, o que poderá colaborar para o índice de evasão dos estudantes.

As autoras supracitadas também afirmam que um currículo que aborde também as competências socioemocionais pode contribuir para a permanência dos estudantes no ensino regular (Bisarro; Santos, 2020). Baseadas em Azevedo, as autoras destacam que

A dimensão emocional no processo de formação humana influencia diretamente na vida do indivíduo, no entanto, quando esses aspectos são desconsiderados no processo educativo o clima emocional pode interromper ensinamentos importantes, gerando falta de interação do estudante, que não se sente à vontade para expressar o que sentem e se posicionarem criticamente. Contudo, quando desenvolvem competências socioemocionais aprendem a conhecer e lidar melhor com suas emoções tornando-se bem-sucedidos em todas as áreas da vida. (Azevedo, 2017 apud Bisarro; Santos, 2020, p.113).

Diante ao exposto, segundo as autoras, um currículo voltado à Educação do Campo que contemple as competências socioemocionais, pode fortalecer a formação dos estudantes, haja vista que com o desenvolvimento socioemocional, eles

passam a reconhecer a importância não tão somente de tais habilidades, mas também das habilidades técnicas e cognitivas para o seu pleno desenvolvimento como seres humanos, inclusive no âmbito das relações de trabalho na terra. (Bissaro; Santos, 2020, p.113).

Quando as competências socioemocionais são estimuladas diariamente na sala de aula há, inclusive, uma valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, por meio da partilha de saberes em sala de aula (Bissaro; Santos, 2020).

A Educação do Campo é marcada por lutas e pela busca de direitos. Para o sujeito se engajar nesse contexto é necessário que ele tenha uma formação integral que inclua habilidades cognitivas, afetivas e sociais (Bissaro; Santos, 2020), de forma que promova “mudanças pessoais e sociais, estimulando o trabalho em conjunto, valorizando a autoestima e a identidade pessoal” (Bissaro; Santos, 2020, p.114).

Dessa forma, inferimos que tratar as competências socioemocionais no contexto das escolas do campo, pode contribuir para a formação integral dos estudantes. No entanto, é importante considerar que todas as competências são importantes para essa formação, tendo em vista que

não desconsidera ou diminui a importância de outras competências fundamentais para o desenvolvimento educacional e humano dos alunos do campo: tais competências devem ser complementadas pelas competências socioemocionais na mesma medida em que as complementam. (Bissaro e Santos, 2020, p.116).

Considerando que a incorporação das competências socioemocionais na Educação do Campo, como também para Educação Básica é obrigatória, de acordo com a BNCC, é importante investigar as concepções e a mediação dos professores que atuam em escolas do campo, sobre como compreendem as competências socioemocionais, haja vista que elas serão trabalhadas, tendo o professor como mediador neste processo.

2.5. O processo de mediação da aprendizagem

O professor, assumindo a função de mediador da aprendizagem, deve traçar o seu caminho pedagógico voltado para práticas que levem ao desenvolvimento integral do estudante, transcendendo o âmbito acadêmico e explorando também o desenvolvimento socioemocional no estudante (Brasil, 2021). Para tal, é necessário compreender como deve ocorrer esse processo de mediação da aprendizagem entre o professor e o estudante.

Em suas contribuições para educação, Feuerstein relata que a mediação deve estar fundamentada na compreensão dos inúmeros ritmos, nas vivências individuais, nas relações familiares, interligado com as diferentes escalas de conhecimento, ou seja, a heterogeneidade (Feuerstein, 1980 apud Meier; Garcia, 2011).

A mediação, para Feuerstein está baseada no conceito de Modificabilidade Cognitiva Estrutural, “um modelo teórico que aceita as diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo, [...] o que em si coloca em jogo o papel e a importância das interações indivíduo-meio” (Fonseca, 1998 apud Meier; Garcia, 2011).

No processo de interação é vital reconhecer os indivíduos como membros ativos na busca pela aquisição do seu conhecimento. Apesar de as atividades individuais terem autenticidade e importância, não são suficientes na promoção das modificações no indivíduo. Por isso, a ação intencional do mediador é essencial para orientar e facilitar o processo de aprendizagem (Goulart, 2000 apud Meier; Garcia, 2011).

Segundo Beyer, a aprendizagem autônoma está associada com a aprendizagem mediada, isto é, à medida que a criança desfruta de atividades de mediação, mais brilhante será seu desenvolvimento intelectual, proveniente da interação com seu ambiente (Beyer, 1996 apud Meier; Garcia, 2011).

De acordo com Fonseca (1998, apud Meier; Garcia, 2011), o mediador exerce papel crucial na Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), principalmente na maneira que ele cria estratégias para guiar o processo de aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento cognitivo. Para isso, a participação dinâmica do mediador torna-se indispensável nas sucessões de estímulos, os introduzindo na ocasião apropriada e no tempo certo. Ainda conforme o autor:

[...] É a exposição à mediação, e não somente a pura exposição aos estímulos diretos, que provoca alterações das estruturas que os processam e modificam. Não basta estar mergulhado em contextos ricos de estímulos, é necessário que entre os estímulos e os organismos dos indivíduos mediados surja um mediador que intencionalmente, e não arbitrária ou esporadicamente, atue nas estruturas cognitivas. (Fonseca, 1998 apud Meier; Garcia, 2011, p.125).

Considerando as perspectivas de Feuerstein, Fonseca (1998 apud Meier; Garcia, 2011) retrata que a modificabilidade não se restringe apenas à cognição, entretanto inclui as numerosas condições de comportamento, abrangendo outros aspectos como a emoção e a motivação.

Nessa direção, Goulart afirma que

Feuerstein alerta que não é qualquer interação que resulta numa experiência de aprendizagem mediada. Para que a experiência alcance seu objetivo é preciso levar em conta algumas características básicas que devem permeá-las. Além da intencionalidade, já contada como fundamental no estabelecimento das mediações. Procurar-se-à apontar o papel de cada um desses critérios no interior do processo de modificabilidade. (Goulart, 2000, apud Meier; Garcia, 2011, p.127).

De acordo com a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein, são doze os critérios de mediação, sendo quatro deles considerados universais, isto é, estes quatro critérios estão sempre presentes na ação de mediação (Meier; Garcia, 2011). São eles: o critério de Mediação da intencionalidade e da reciprocidade; o critério de Mediação da transcendência; o critério de Mediação do significado; e o critério da Mediação da consciência da modificabilidade. Porém, mesmo com ênfase nos quatro critérios universais, todos eles são importantes para uma mediação (Meier; Garcia, 2011). A seguir, apresentaremos uma síntese dos doze critérios de mediação.

2.5.1. Critério 1- Mediação da intencionalidade e da reciprocidade

Meier e Garcia (2011) afirmam que é fundamental que o mediador elabore seus objetivos de aprendizagem e assegure, a partir de suas ações, que esses objetivos sejam alcançados. Os autores completam:

Não é apenas a declaração de um objetivo de ensino, mas, juntamente com o objetivo, uma tomada de posição por parte do mediador em que ele, de forma consciente, assume a responsabilidade por colocar em prática as estratégias à sua disposição para garantir o alcance de metas dos objetivos. (Meier;Garcia, 2011, p.128).

De acordo com Da Ros (2002, apud Meier;Garcia, 2011) esse trabalho de mediação não deve ser apenas cognitivo ou exclusivamente pautado em relações afetivas, deve explorar uma perspectiva mais holística, agregando paralelamente os pontos de vista intelectual e do afeto, interligados às relações interpessoais em um contexto que considere a realidade social, histórica e cultural.

Da Ros (2002, apud Meier;Garcia, 2011) complementa que a intencionalidade é mais que uma simples característica de interação, ela permite que a modificabilidade seja fundamentada em bases sólidas, ou seja, em um objetivo tangível. Traçada em uma relação de cumplicidade, a reciprocidade vem como uma resposta do mediado em "querer aprender", pois não adianta o professor provocar estímulos nos estudantes se eles não demonstram interesse na construção do conhecimento, por isso a reciprocidade por parte dos estudantes é uma importante característica da mediação (Da Ros, 2002 apud Meier;Garcia, 2011).

À vista disso, a intencionalidade é a conduta do mediador em busca do interesse dos estudantes em aprender e a reciprocidade é o retorno do mediado a intencionalidade do mediador em instruir a aprendizagem (Meier;Garcia, 2011).

Fonseca (1998 apud Meier; Garcia, 2011) reitera que a mediação de intencionalidade e da reciprocidade possuem três peças essenciais: o mediador que é o facilitador do processo de aprendizagem e deve utilizar diferentes linguagens que despertem o interesse do mediado; o mediado que está sendo guiado pelo mediador e que deve mostrar atenção e interesse ao objeto de aprendizagem; e o estímulo que é o "material de aprendizagem" que está sendo apresentado para o mediado.

2.5.2. Critério 2- Mediação da transcendência

Este critério envolve o olhar para o futuro, ou seja, o mediador deve preocupar-se em integrar os saberes dos estudantes a outros contextos, em vez de limitá-los ao espaço de sala de aula e a determinadas situações específicas. (Méier; Garcia, 2011).

Diante disso, Meier e Garcia (2011) associam o critério de transcendência ao desenvolvimento da metacognição, que leva o estudante à reflexão e à interação no que se refere ao objeto da aprendizagem, propiciando a criação de novos conceitos

a partir daqueles já criados, por meio da generalização e da abstração. Acerca da metacognição, Meier e Garcia a definem como

[...] a capacidade do sujeito de pensar sobre sua própria forma de pensar. É a aprendizagem do "como" se aprende. É o conhecimento dos processos de aprendizagem próprios, particulares, que levam o sujeito a escolher conscientemente seus mecanismos de construção de conceitos, teorias ou objetos de aprendizagem. Deveria ser objeto de todos os modelos pedagógicos. (Meier; Garcia, 2011, p.132).

Associado ao critério de transcendência, encontra-se o conceito de transferência que seria a capacidade do estudante de utilizar um conceito em diferentes contextos (Meier; Garcia, 2011). Para Ben-Hur, existem duas variedades de transferência, a saber: por analogia "Quando o exercício é semelhante ao novo, resolve-se com o mesmo processo. Mas, com mudanças pequenas, porém estruturais, o estudante não consegue mais resolver" (Ben-Hur, 2001 apud Meier; Garcia, 2011, p. 134) e por esquema, quando "o sujeito aprende não pelas semelhanças, mas a partir das variações, a partir do contato com diferentes estruturas possíveis a ponto de "extrair" o conceito que "une" os exemplos" (Ben-Hur, 2001 apud Meier; Garcia, 2011, p. 134, grifo do autor).

Segundo Ben-Hur(2001 apud Meier; Garcia, 2011), a transferência por esquema baseia-se em três princípios: variabilidade, processo e pontes. Na variabilidade, "o aluno deve experimentar diversos tipos de exercícios e contextos até que possa generalizar" (Ben-Hur, 2001 apud Meier; Garcia, 2011, p. 135); no processo "o professor deverá oferecer atividades em que seja possível ao aluno descontextualizar [...] a forma de desencadear no aluno seu processo de generalização, de descontextualização é a ação de perguntar" (Ben-Hur, 2001 apud Meier; Garcia, 2011, p. 136); as pontes consistem em "levar os estudantes a aplicarem os princípios que construíram, em outros contextos, em outras situações. Eles devem construir, criar exemplos de aplicação"(Ben-Hur, 2001 apud Meier; Garcia, 2011, p. 137).

Sanches afirma que a transcendência permite que o estudante procure significados e, para isso, é necessário que ele consiga relacionar objetos de conhecimento com atividades anteriores, buscando construir meios para novas situações encontradas, desconsiderando as informações supérfluas (Sanches, 1989 apud Meier; Garcia, 2011).

2.5.3. Critério 3- Mediação do significado

A mediação do significado tem a sua natureza na difusão cultural. As crianças aprendem a sua cultura através dos seus pais, que aprenderam com seus pais a dar significado àquela cultura em que estão inseridos, valorizando essas tradições e crenças. Quando não inseridas essas significações na vida da criança, não se instaura um sentimento de valorização cultural, da memória e das experiências de vida (Fonseca, 1998 apud Meier; Garcia, 2011).

Freire (1983 apud Meier; Garcia, 2011) chama a atenção para a educação chamada "bancária", em que se depositam conteúdos rasos sem sentido para os estudantes. Em contrapartida, Freire afirma que a escola deve ser um espaço que permita aos sujeitos serem transformadores do seu próprio aprendizado. Nessa direção,

Mediar significado é opor-se de todas as formas possíveis a essa educação "bancária" que transmite informações ao invés de auxiliar o estudante na construção do conhecimento, que manda memorizar ao invés de compreender, que diz "aceite" ao invés de dizer "debata", que transfere ao invés de problematizar, que descontextualiza ao invés de falar da história e de suas relações com o sujeito que aprende. (Meier; Garcia, 2011, p.140-141, grifo dos autores).

Para a transmissão cultural transpassar de gerações e gerações, é necessário que o contexto envolvendo todos os acontecimentos históricos sejam significativos para o estudante, para isso, é essencial fazer uma conexão entre o que está sendo aprendido com a experiência social do sujeito (Meier; Garcia, 2011).

Dessa forma, "o significado cria uma nova dimensão para o ato de aprender, levando a um envolvimento ativo e emocional no desenvolvimento da tarefa" (Meier; Garcia, 2011, p. 141). Para que o significado seja provocado é preciso: "despertar o interesse pelas tarefas em si; discutir com o educando sobre a importância de tal tarefa; explicar a finalidade para com as atividades propostas" (Meier; Garcia, 2011, p. 142).

2.5.4. Critério 4- Mediação do sentimento de competência

De acordo com Meier e Garcia (2011, p. 144), "sentir-se capaz de realizar uma tarefa difícil é pré-requisito para que o sujeito invista esforços para obter êxito". Assim, na mediação deve-se valorizar e motivar o sentimento de competência.

Para Feuerstein, a escola viabiliza uma postura que não fornece o sentimento de competência nos estudantes, como a procura pelo "produto final" nas avaliações, e a busca por erros e falhas, propiciando a promoção dos sentimentos negativos, que podem gerar nos estudantes aflições em outras áreas.

A escola deve promover um ambiente de desenvolvimento de sentimentos positivos, ou seja, "a escola deveria ser um lugar especial de experiências de sucesso, de realizações pessoais, de conquistas alcançadas, de desenvolvimento de uma autoimagem positiva e real." (Feuerstein, 1994 apud Meier; Garcia, 2011, p. 145).

É importante que o mediador explique para a criança que todas as suas conquistas não são pela sorte ou pela facilidade de realizar determinada tarefa, mas pelos seus esforços em ter atenção e compreender a atividade. Com isso, o estudante irá acreditar em si mesmo, adquirindo assim um sentimento de competência (Meier; Garcia, 2011). Por conseguinte,

Essa consciência de que o sucesso não veio por acaso, mas que foi fruto de ações realizadas pelo sujeito e que a capacidade para realizar tais ações fazem parte do repertório pessoal possibilita o desenvolvimento do sentimento de competência. (Meier; Garcia, 2011, p.146).

Nessa direção, a mediação do sentimento de competência está inteiramente interligada à motivação dentro do processo de aprendizagem (Sanchez, 1989 apud Meier; Garcia, 2011). Por isso, cabe ao mediador planejar e organizar atividades alinhadas à capacidade do sujeito que possam permitir o alcance ao sucesso em seu esforço na sala de aula, estimulando o sentimento de autoconfiança e posteriormente o sentimento de competência (Meier; Garcia, 2011).

2.5.5. Critério 5- Mediação da regulação e controle do comportamento

Muitos professores retratam que um dos fatores para o insucesso dos seus estudantes nas atividades é a impulsividade. Os estudantes respondem as atividades sem ao menos compreenderem o que ela propõe, o que pode levar uma série de erros mediante a impulsividade excessiva, afetando o desempenho deles. Por outro lado, os estudantes que possuem comportamento oposto, adiando o início da atividade, procrastinando, também têm a aprendizagem comprometida (Meier; Garcia, 2011).

Feuerstein apresenta dois polos no comportamento: a inibição "o sujeito permanece sem ação, fica "estacado", parado ante a necessidade da ação" e a iniciação "o sujeito começa a atividade, a realizar a ação sem que haja qualquer tipo de reflexão, ou planejamento" (Feuerstein, 1994 apud Meier; Garcia, 2011, p.147, grifo do autor). Para que esses polos não sejam frequentes, é necessário que

os professores sejam encorajados e incentivados a enfatizar o processo e não produto das atividades de seus estudantes. Se a ênfase for no produto, pouco se realizará na direção de auxiliar os estudantes a desenvolverem o controle do comportamento nas atividades. (Meier; Garcia, 2011, p.148).

De acordo Sanchez (1998 apud Meier; Garcia, 2011), a regulação do comportamento está vinculada às habilidades dos professores em demonstrar aos seus estudantes a precisão e adequar seu comportamento em função dos impasses em relação ao objeto, observando se devem realizar mais rápido ou mais lentamente a atividade.

Assim, incumbe ao mediador, ter constantemente presente o empenho de ensinar o estudante "o que fazer, quando, como e porque fazê-lo"(Sanchez, 1998 apud Meier; Garcia, 2011, p.148), levando-os ao processo de metacognição. Esse processo auxilia os estudantes a compreenderem melhor o que estão aprendendo. Sanchez (1998 apud Meier; Garcia, 2011) também destaca a necessidade de o sujeito aprender a lidar com suas emoções diante dos desafios que serão enfrentados em seu cotidiano.

2.5.6. Critério 6- Mediação do compartilhar

O comportamento de compartilhar leva ao sujeito "sair" do modo egoísta, possibilitando a participação de outros indivíduos na sua conduta e forma de pensar e se relaciona a características culturais que, dependendo de quais sejam, podem motivar ou coibir esse comportamento (Feuerstein, 1994 apud Meier; Garcia, 2011).

Através do compartilhar, o professor pode informar-se sobre o estudante, seus modos de raciocínio, suas suposições, assim como seus erros e acertos. Diante disso, é essencial que o processo de compartilhar seja impulsionado pelo professor. Simultaneamente, o professor também deve compartilhar com os seus estudantes, devendo esse profissional

[...] também estar aberto a compartilhar sua própria forma de ser, ter coragem de demonstrar seus sentimentos como sendo autenticamente seus e não produtos planejados ou controlados excessivamente por meio da razão. O professor é uma pessoa real na relação com os seus estudantes na medida em que compartilha seus sentimentos e considera os de seus estudantes. (Meier; Garcia, 2011, p. 149-150).

Em seus estudos, Freire (1975apud Meier; Garcia, 2011, p. 150) reflete que "a educação é um ato de amor", por isso é de suma relevância que a escola e o professor, escutem as demandas dos estudantes, seus anseios e incertezas, e isto para Freire acontece através do diálogo (Freire, 1975 apud Meier; Garcia, 2011).

Beyer (1996 apud Meier; Garcia, 2011) destaca que a relação de compartilhar acontece essencialmente na interação do professor com estudante e entre os estudantes.

Nesse sentido, o compartilhar pode estabelecer uma relação mais dialógica entre mediador e mediado, possibilitando que o mediador reconheça e legitime os saberes dos estudantes.

2.5.7. Critério 7- Mediação do processo de individuação e diferenciação psicológica

Quando falamos sobre a individuação, destacamos a importância do indivíduo em se distinguir dos demais. No momento que estabelecemos uma mediação da individuação, permitirmos que o indivíduo se constitua, por meio da autorreflexão, do autoconhecimento e da relação construída com outros sujeitos (Meier; Garcia, 2011).

Meier e Garcia refletem sobre a mediação do professor no processo de individuação destacando que

[...] o professor, consciente de sua responsabilidade na interação com seus alunos, poderá intencionalmente valorizar as diferenças individuais como características necessárias para que cada um construa saudavelmente seu processo de individuação. Deverá evitar quaisquer atitudes que possam ter caráter discriminatório ou ainda, massificador, que não considera o indivíduo por si só, mas o grupo deles, a sala toda.(Meier; Garcia, 2011, p. 152).

Portanto, o professor necessita familiarizar-se com cada estudante, garantindo uma mediação personalizada e individualizada mediante as demandas e especificidades de cada um. O mediador deve conduzir o estudante à aceitação

como pessoa ímpar, fazendo-o compreender que ele é sujeito fundamental para a sua aprendizagem (Meier; Garcia, 2011).

Por conseguinte, Miranda ao falar da mediação do processo de individuação, apresenta algumas orientações ao mediador, tais como:

Valorizar respostas independentes, estimular a independência, proporcionar desafios que levem à tomada de decisões, garantir a participação de trocas culturais estimulando seus aspectos positivos, estimular o respeito à diferença, garantir a possibilidade do desenvolvimento de trabalhos individuais e em grupo, combater a obediência cega e mesmo a identificação irrestrita a valores e crenças, praticar e incentivar a tolerância diante das opiniões alheias.(Miranda, 1996 apud Meier; Garcia, 2011, p. 154).

Dessa forma, o mediador pode promover o protagonismo do estudante, respeitando a sua individualidade.

2.5.8. Critério 8- Mediação do planejamento e da busca por objetivos

Um ponto crucial para Feuerstein sobre o comportamento em relação aos objetivos de aprendizagem é ir além do momento presente, de forma que os estudantes consigam extrapolar a visão imediatista sobre as coisas. Quando as crianças desenvolvem essa habilidade, serão capazes de adiar a satisfação do prazer imediato. Do contrário,

As crianças que não desenvolvem esse comportamento de busca, estabelecimento e conquista de objetivos acabam por viver à procura da gratificação imediata, sem conseguir controlar sua impulsividade na busca pelo prazer. (Feuerstein, 1994 apud Meier; Garcia, 2011, p. 154).

É comum, hoje em dia, escutarmos que os jovens estão se ausentando de valores e não têm objetivos ou projeto de vida. Uma possível abordagem para essa questão é ajudar aos jovens a aprenderem desde cedo o significado da vida e dos valores humanos, os preparando para tomadas de decisões mais conscientes mediante aos valores que desejam seguir em suas vidas. Compete à escola, uma função crucial nesse processo (Meier; Garcia, 2011).

Nessa perspectiva, Beyer ratifica a importância do professor na mediação do planejamento e da busca por objetivos afirmando que

[...] É papel do mediador estimular os educandos a estabelecer metas individuais e a se empenhar em alcançá-las incentivando com isso a perseverança, paciência e empenho na consecução de seus objetivos. Favorecer a formação de hábitos de estudo e auxiliar na discriminação e diferenciação de metas reais e fictícias pode ser outra contribuição da mediação, no sentido de levar à busca do planejamento e do sucesso dos objetivos estabelecidos, exigindo processos e mecanismos de auto-regulação e autocorreção da conduta. (Beyer, 1996apud Meier; Garcia, 2011, p. 154).

Assim, é importante no processo de mediação que o professor conheça os estudantes, seus interesses e seus desejos, de forma que possa apoiá-los e estimulá-los na busca de um projeto de vida.

2.5.9. Critério 9- Mediação da procura pelo novo e pela complexidade

A humanidade tem passado por evoluções tecnológicas de forma acelerada. Profissionais que não se adéquam a essas transformações ficam desatualizados, diante das mudanças no mundo. Dessa forma, se faz necessário que a escola forme sujeitos capazes de se adaptar mediante as evoluções constantes da sociedade (Meier; Garcia, 2011).

Assim, um ensino baseado em desafios, é crucial para preparar os sujeitos para as constantes mudanças no mundo. Para tal,

A escola pode promover situações em que os estudantes se sintam desafiados na execução de suas tarefas. Se uma tarefa é difícil ou fácil demais, o estudante perde a vontade de executá-la. Por outro lado, se a tarefa for muito simples ou muito complexa, da mesma forma a motivação pela execução acaba, ou pelo menos é diminuída. (Feuerstein, 1994 apud Meier; Garcia, 2011, p.156).

Nessa perspectiva, Meier e Garcia (2011) defendem que no processo de mediação do desafio deve-se levar em consideração a familiaridade e a complexidade. A familiaridade é o grau de proporção entre a facilidade e dificuldade do estudante em executar a tarefa, ou seja, o grau de familiaridade do sujeito em relação a atividade. À medida que o estudante tem maior familiaridade com a atividade mais perto ele estará do polo da facilidade, isto é, ficará mais fácil para ele em executar a tarefa. Quanto menos familiaridade ele tiver, mais próximo ele estará do polo da dificuldade e mais desafiante será o exercício. Isso vai depender muito das experiências anteriores do estudante, tornando a familiaridade um eixo subjetivo (Meier; Garcia, 2011). A complexidade diz respeito à complexidade propriamente

dita e à simplicidade. Tal como concluem os autores "quanto maior o número de unidades, subgrupos e grupos e suas interações, maior será o nível de complexidade. No outro extremo, está a simplicidade, um pequeno número de unidades e interações entre elas" (Meier; Garcia, 2011, p.156- 157).

Por isso, Meier e Garcia discutem a necessidade do mediador, ao mediar o desafio, propor atividades que compreendam os dois eixos, o da familiaridade e da complexidade, tendo em vista que "alunos desafiados a aprender certamente investirão maiores esforços na conquista dos objetivos de aprendizagem" (Meier; Garcia, 2011, p.157). Os autores ainda completam que "o sentimento de desafios está ligado ao de motivação interna. Estudantes desmotivados tendem a não aprender o quanto poderiam, atuam em níveis medíocres" (ibidem, 2011, p.157).

2.5.10. Critério 10- Mediação da consciência da modificabilidade

Feuerstein remete o termo modificabilidade à capacidade do indivíduo em se adaptar às diferentes situações. Esse conceito se faz presente em toda teoria do autor, que é dividida em cinco axiomas, tendo como principal premissa "todas as pessoas são modificáveis". São eles:

- Todos os seres humanos são modificáveis;
- Esta criança específica que estou educando (qualquer uma que poderíamos talvez duvidar da modificabilidade) pode ser ajudada a modificar-se;
- Eu próprio sou mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se;
- Eu mesmo sou modificável;
- A sociedade e a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela.(Feuerstein, 1997apud Meier; Garcia, 2011, p.158).

Quando o professor acolhe a ideia da modificabilidade do sujeito, acredita na habilidade dos estudantes em se modificar e entende que pode colaborar com essa modificação, por meio de sua mediação. Para isso, deve abordar metodologias que permitam superar as dificuldades dos estudantes, sem eles desistirem.

Feuerstein defende a autoavaliação como forma de auxílio à aprendizagem do estudante. Para o autor,

através da autoavaliação é possível auxiliar o estudante na percepção de que é capaz de produzir e processar informações e tomar conhecimento de

seu potencial e de suas dificuldades, passando a ter consciência do que deve ser modificado. A partir daí, a organização de seus processos cognitivos desencadeando mecanismos de interiorização, autocontrole e regulação passarão a ser exercidos por ele mesmo. (Feuerstein, 1980apud Meier; Garcia, 2011, p.160).

Nessa lógica, a autoavaliação do estudante pode auxiliá-lo a perceber o que precisa melhorar e o que já está bom, estimulando a percepção sobre a sua trajetória de aprendizagem.

2.5.11. Critério 11- Mediação da escolha pela alternativa positiva

A mediação da escolha pela alternativa positiva, deve ser bem analisada e compreendida, para não ser confundida com uma postura otimista. O conceito de otimismo consiste na expectativa de que algo bom aconteça e está relacionado a atitude passiva, sem o esforço do sujeito (Meier; Garcia, 2011).

Já a escolha pela alternativa positiva se relaciona a uma postura ativa, em que o sujeito acredita que vai dar certo, mas busca alternativas e esforços para conseguir fazer acontecer e chegar a sua meta (Meier; Garcia, 2011).

Dessa forma, Meier e Garcia (2011) enfatizam o importante papel do mediador para motivar os seus estudantes a se empenharem e se esforçarem, na busca de um objetivo. A esse respeito, Meier e Garcia (2011) afirmam que

Escolher a alternativa otimista em todas as outras situações da vida permite que o sujeito antecipe resultados positivos e trabalhe para conquistá-los. Uma pessoa com profundo sentimento de que alguma coisa é sempre possível fazer para melhorar as áreas financeira, emocional, cognitiva, profissional etc., não estagna diante das dificuldades, permite-se buscar, trabalhar, permite-se o esforço que leva ao sucesso. (Meier; Garcia, 2011, p.161).

Como os estudantes estão em fase de formação, é importante que o professor, no processo de mediação, incentive os estudantes, de forma que eles, ao realizarem as atividades, acreditem em seus potenciais de realização e se motivem a realizá-las e a enfrentar os desafios.

2.5.12. Critério 12- Mediação do sentimento de pertença

Segundo Feuerstein (1994 apud Meier; Garcia, 2011) a mediação do sentimento de pertença está interligada ao ambiente cultural. Isso é influenciado por muitos cenários. Por exemplo, quando um indivíduo faz parte de um determinado grupo constrói uma força que permite ele ir em busca de seus direitos (Meier; Garcia, 2011).

Para Feuerstein, um ponto importante do sentimento de pertença é o indivíduo transpassar da dimensão horizontal para o vertical, como explica no trecho a seguir:

O indivíduo que está muito centrado em si mesmo, ou no máximo, em sua família nuclear, não percebe a importância de outros pontos de vista, pois a dimensão de sua própria vida é apenas "horizontal", interage apenas com pessoas muito próximas, de valores semelhantes. Para que esse indivíduo possa crescer e refletir sobre outros pontos de vista, necessita da dimensão "vertical" em sua vida, que só se constrói na relação com a família "expandida". (Feuerstein, 1994 apud Meier; Garcia, 2011, p.162, grifo do autor).

A escola deve proporcionar ao estudante um ambiente provedor de coletividade. Para isso, deve valorizar a família, junto à formação de grupo, permitindo que o estudante não tenha um sentimento de solidão, e que o faça se sentir parte importante da sociedade (Meier; Garcia, 2011).

As contribuições de Paulo Freire relacionam-se ao pensamento de Feuerstein acerca do sentimento de pertença. Freire adverte a importância da educação para formar cidadãos ativos na sociedade. Com esse propósito, o professor deve adotar um posicionamento democrático, permitindo quebra do pensamento que o estudante é apenas receptor de informações, mas sim autor de sua própria história (Freire, 1975 apud Meier; Garcia, 2011).

2.6.O processo de mediação do professor e as competências socioemocionais

Conforme exposto anteriormente, a mediação do professor exerce uma função essencial na formação desenvolvimento integral dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Neste trabalho, escolhemos alguns critérios de mediação que podem mobilizar competências socioemocionais. Dessa forma, investigamos, além das concepções dos professores acerca das competências socioemocionais, buscamos compreender como acontecem os processos de mediação dessas competências.

Para tal, escolhemos os seguintes critérios de mediação: da Intencionalidade e da reciprocidade; da Transcendência; do Significado; do Compartilhar; do Planejamento e busca por objetivos; do Sentimento de pertencimento. Cada um deles relacionado, respectivamente, às seguintes competências socioemocionais: curiosidade para aprender; autoconhecimento; consciência social; engajamento com os outros; autogestão; empatia e cooperação.

No critério da mediação da intencionalidade e da reciprocidade, a intencionalidade do professor busca aguçar os interesses do aluno em aprender determinado conteúdo e a reciprocidade demonstra a resposta do aluno para a abordagem do professor quando faz a mediação (Meier; Garcia, 2011). Isso pode ser efetivado por meio de um planejamento de ações que permita que o estudante tenha curiosidade para aprender, o que leva a “[...] uma mentalidade inquisitiva que facilita a investigação, a pesquisa, o pensamento crítico e a resolução de problemas” (Teixeira; Martinez, 2021, p. 24). Construindo um ambiente que desperte os interesses dos alunos, o professor, por meio da mediação, pode despertar essa curiosidade.

O critério da mediação da transcendência, busca integrar os saberes dos estudantes com outros contextos que vão além da sala de aula, e está relacionado ao desenvolvimento da metacognição (Meier; Garcia, 2011) e pode mobilizar competências socioemocionais por meio do autoconhecimento, que vem a ser caracterizado pela compreensão dos alunos sobre suas próprias potencialidades e limitações, como também entender as suas emoções e pensamentos pessoais, estando ciente da influência deles em diferentes contextos e acontecimentos, o que engloba um senso de confiança e propósito devidamente fundado (Brasil, 2021).

O critério da mediação do significado, procura atribuir significado a aprendizagem do estudante. Isso pode promover a competência socioemocional da consciência social, que trata da habilidade de entender os pontos de vista do outro e se pôr em seu lugar. Para isso, deve-se respeitar a diversidade, construir um

sentimento de compaixão pelos outros, compreender as regras da sociedade, e identificar os meios e suportes da família, escola e comunidade (Brasil, 2021).

O critério da mediação do compartilhar, promove um ambiente de compartilhamento de experiências, sentimentos e percepções, que acontecem na interação do professor com o aluno, como também entre os alunos (Beyer, 1996 apud Meier; Garcia, 2011). Essa mediação pode mobilizar a competência socioemocional de engajamento com os outros que pode auxiliar o estudante “[...] a ter abertura e motivação para conhecer e dialogar com outras pessoas, a manifestar opiniões, ter assertividade [...]” (Teixeira; Martinez, 2021, p. 21). Para tal, é importante a comunicação de forma objetiva, a escuta aos outros com empatia, a cooperação e o trabalho coletivo, sempre pedir e ofertar ajuda, solução de conflitos, como também se adequar as demandas e ocasiões sociais e culturais (Brasil, 2021).

O critério da mediação do planejamento e da busca por objetivos, refere-se a uma mediação que excede a visão imediatista, que o professor auxilia o aluno a estabelecer metas e buscarem alcançá-las conseguindo conquistar os seus objetivos (Beyer, 1996 apud Meier; Garcia, 2011). Quando os mediadores auxiliam os alunos na construção de metas individuais e profissionais e traçar um caminho de como alcançá-las, estão colaborando com o desenvolvimento de uma competência socioemocional de autogestão que se relaciona à habilidade de gerenciamento das emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes circunstâncias. Isso abrange o controle de impulsos, capacidade de prorrogar as recompensas, conseguir gerenciar o estresse, como também sentir-se motivado para prosseguir com seus objetivos individuais e comunitários (Brasil, 2021).

O critério da mediação do sentimento de pertença, engloba a criação de um ambiente que promova a coletividade, estando ligado ao âmbito cultural do aluno (Meier; Garcia, 2011). Diante disso, quando o professor promove uma sala de aula em que os alunos se sintam respeitados e valorizados, está mobilizando a competência socioemocional tomada de decisão responsável, que refere-se à habilidade de optar por alternativas e diálogos conscientes e construtivos em diferentes circunstâncias. Isso implica na capacidade de tomar em conta os padrões sociais éticos, estar em plena consciência em relação às questões de segurança,

por último analisar os benefícios e consequências das ações para promover o bem-estar tanto pessoal, como social e coletivo (Brasil, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo em vista que busca compreender o fenômeno do desenvolvimento das competências socioemocionais, a partir da visão dos sujeitos, intencionando investigar como eles percebem, interpretam e mediam essas competências em seu lócus de trabalho. Como define Godoy, a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995, p. 58)

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi de cunho exploratório, pois buscou uma compreensão mais aprofundada e/ou a elaboração de hipóteses, permitindo "uma maior familiaridade" (Gil, 2002, p. 41) entre o pesquisador e o problema da pesquisa que até então foi pouco explorado.

No que se diz respeito aos procedimentos, a pesquisa configurou-se em um estudo de caso, pois objetivou "analisar intensivamente uma dada unidade social" (Godoy, 1995, p.25). Neste caso, debruçamos nosso olhar em escolas de uma determinada região de um município do estado da Paraíba.

A referente pesquisa ocorreu em escolas do campo, pertencentes ao município de Salgado de São Felix, no estado da Paraíba. Este município possui um total de treze escolas do campo. Para esse estudo, foram selecionadas quatro escolas do campo, todas elas localizadas em uma área denominada "beira rio". Esta denominação é dada devido ao fato dessas comunidades rurais estarem localizadas nas margens do Rio Paraíba. Por uma questão de sigilo, iremos nos referir a essas escolas como Escola A; Escola B; Escola C; e Escola D. Vale ressaltar que obtivemos autorização da secretaria municipal de educação para a realização dessa pesquisa (Apêndice I).

Os sujeitos desta pesquisa foram doze professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do campo selecionadas para este estudo.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário (Apêndice II), com questões abertas. Este instrumento foi elaborado em consonância com o problema e os objetivos propostos pela pesquisa.

A primeira etapa da pesquisa consistiu na seleção das escolas participantes, tomando como critério de escolha a região de localização da pesquisa e na análise descritiva/documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), das quatro escolas selecionadas. Essa análise teve por objetivo principal, identificar se estava sendo discutido, ou não, nos referidos documentos, a temática das competências socioemocionais.

Na segunda etapa da pesquisa, elaborou-se o instrumento de coleta de dados, em formato de questionário, com questões abertas, dividido em três partes, a saber: (I) Identificação; (II) Dados profissionais e perfil pedagógico; (III) Sobre o tema investigado.

Na primeira parte, coletamos os seguintes dados: Nome Completo; Idade; Sexo. Na segunda parte, coletamos dados referentes a escola em que o(a) professor(a) atuava; o tempo em que lecionava; o ano escolar em que atuava; e a formação, em nível de graduação a pós-graduação. Na terceira parte, coletamos dados acerca do tema investigado e, para isso, elaboramos treze questões, agrupadas nas seguintes categorias: competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docente; proposta pedagógica da escola; mediação para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

O quadro 1, a seguir, apresenta cada questão, associada à sua respectiva categoria e ao seu objetivo.

Quadro 1- Questões/categorias/ objetivos

Categorias	Questões	Objetivos
Competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docente	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que sejam desenvolvidas algumas competências socioemocionais nos estudantes ao longo da Educação Básica. Diante disso, qual a sua percepção sobre as competências socioemocionais?	Compreender como os professores entendem e interpretam o desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica.
	Você considera que o desenvolvimento de competências socioemocionais é importante para a vida dos estudantes? Justifique sua resposta.	Avaliar a percepção dos professores sobre a relevância (ou não) no desenvolvimento das competências socioemocionais na vida do estudante e no processo educacional.
	Considerando que você atua em uma escola do campo, situada em uma comunidade rural do município, como você avalia o desenvolvimento de competências socioemocionais na vida dos estudantes dessa comunidade?	Compreender a concepção dos professores sobre como o desenvolvimento socioemocional influencia na vida do estudante do campo, considerando as características específicas da sua comunidade.
	Você se sente preparada(o) para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela BNCC? Se sim, explique como. Se não, explique os motivos.	Analisar o grau de autoconfiança e preparo dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que englobem a promoção das competências socioemocionais.
	Você já teve alguma formação específica sobre competências socioemocionais? Se sim, registre como foi(foram) essa(s) formação(ões).	Avaliar o nível de qualificação inicial dos professores para a abordagem das competências socioemocionais, no âmbito escolar.
Proposta pedagógica da escola	A sua escola tem alguma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se tiver, explique a proposta/projeto.	Analisar o nível de comprometimento da instituição com o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes.
	Como é pensado o desenvolvimento de competências socioemocionais no planejamento dos professores de sua escola?	Compreender como as competências socioemocionais estão sendo sistematizadas no currículo e práticas pedagógicas da instituição.

Mediação para o desenvolvimento de competências socioemocionais	Em sua prática de sala de aula, você busca despertar o interesse dos estudantes em aprender valores socioemocionais e percebe que os estudantes manifestam interesse? Se sim, explique como.	Compreender se há intencionalidade do professor em despertar o interesse dos estudantes em relação a valores socioemocionais em sala de aula e se há reciprocidade desses estudantes.
	Em sua prática de sala de aula, você incentiva os estudantes a aplicarem os conteúdos que construíram, em outros contextos, em outras situações? Se sim, explique como.	Compreender se o professor mobiliza conteúdos curriculares para outros contextos, promovendo processos de metacognição, que possibilitam o autoconhecimento nos estudantes.
	Em sua prática de sala de aula, você faz conexões entre o conteúdo que está ensinando e a experiência dos estudantes e o seu contexto cultural de vivência no campo, de forma que ele perceba o significado do que está estudando? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).	Compreender se há mediação do significado, por meio de atribuições de significativo aos conteúdos e como isso pode influenciar o desenvolvimento da consciência social nos estudantes.
	Em sua prática de sala de aula, você incentiva os estudantes a compartilhar seus sentimentos e suas percepções sobre o que está sendo abordado em sala de aula? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).	Compreender se há compartilhamento de vivências e sentimentos em sala de aula, para o desenvolvimento de habilidades de relacionamento entre os estudantes.
	Em sua prática docente, você incentiva os estudantes a formarem hábitos de estudo, de forma que rompam com uma visão imediatista de “passar na prova”? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).	Compreender se o planejamento inclui a organização de metas precisas rompendo com a visão imediatista, promovendo a autogestão dos estudantes.
	Em sua prática docente, você incentiva os estudantes a desenvolverem o sentimento de pertencimento à comunidade do campo? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).	Compreender como o critério de mediação do sentimento de pertença pode mobilizar a empatia e cooperação nos estudantes.

Fonte: Elaboração própria

Na terceira etapa da pesquisa, os questionários foram aplicados para que pudéssemos coletar os dados de pesquisa.

Na quarta etapa da pesquisa, realizamos a análise dos dados, quando os questionários foram examinados qualitativamente, à luz de pressupostos teóricos que tematizam as competências socioemocionais e a mediação da aprendizagem.

Os dados coletados foram analisados pelo método da análise temática que é “um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2019, p. 52).

A análise foi realizada em seis etapas, referentes a análise temática, quais sejam: 1) Familiarização com os dados 2) Geração de códigos iniciais 3) Busca de temas 4) Revisão dos temas 5) Definição e nomeação dos temas 6) Produção do relatório. (Souza, 2019, p. 56).

Na familiarização com os dados houve um processo de imersão, por meio de repetidas leituras. Na geração de códigos iniciais, os dados foram organizados em grupos que tinham significados comuns (Tuckett, 2005 apud Souza, 2019, p. 57). A codificação foi realizada manualmente, de forma que buscamos “identificar aspectos interessantes que podem formar a base de padrões repetidos” (Souza, 2019, p. 57). Na busca de temas, começamos a perceber as subcategorias que emergiam dos registros dos dados e, na fase seguinte, de revisão dos temas, fizemos o refinamento, ou seja, agrupamos subcategorias ou, até mesmo, excluímos algumas. Após, realizamos a definição e nomeação dos temas, de forma a explicitar a ideia de o que cada subcategoria estaria tratando. Por fim, realizamos a escrita do relatório, de forma a apresentar “uma descrição concisa, coerente, lógica, não repetitiva e interessante sobre a história que os dados contam” (Souza, 2019, p. 62).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo visa apresentar uma síntese dos Projetos Políticos Pedagógicas (PPP) das escolas, com vistas a identificar como o tema das competências socioemocionais é discutido (ou não) nesses PPP.

Além disso, apresentamos e discutimos os dados coletados por meio do questionário que foi aplicado nos dias 25 e 26 de março de 2024, nos turnos da manhã e tarde. A coleta de dados foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Salgado de São Félix- PB, bem como pelas diretorias das escolas selecionadas.

Tendo em vista a preservação da identificação das escolas, utilizamos as relativas denominações: Escola A; Escola B; Escola C; e Escola D.

Conforme mencionado no capítulo anterior, participaram da pesquisa doze professores das escolas selecionadas que foram nomeados por P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12. Os professores P1, P2 e P3 atuam na escola A; os professores P4, P5, P6 e P7 atuam na escola B; os professores P8, P9, P10 atuam na escola C; e os professores P11 e P12 atuam na escola D.

4.1. Os projetos políticos pedagógicos de escolas do campo do município de Salgado de São Félix-PB

A Escola A abrange turmas da Educação Infantil, Fundamental – anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo o seu funcionamento no turno da manhã com as turmas do maternal, Pré I e Pré II, 3ºano; da tarde compreendendo as turmas do 1º/2º ano e 4º/5º ano ambas multisseriadas; e da noite com a EJA ciclos I e II, com o predomínio de classes multisseriadas, totalizando noventa e três alunos. No núcleo de funcionários se encontram: uma diretora; um secretário; seis professores; três auxiliares de serviço; e três merendeiras. A estrutura da Escola A é formada por duas salas de aula; dois banheiros (um masculino e um feminino); uma cantina; uma dispensa; uma diretoria; um pátio de recreação; e uma cisterna.

A proposta do PPP da Escola A, tem como objetivo a busca por uma instituição que erga conhecimento, tendo como base a inclusão e a reflexão em uma troca mútua dos sujeitos que, ao mesmo tempo em que ensinam também aprendem. Também visa a promoção de um espaço de vivências, ideias éticas, justiça, respeito

e amor. Com isso, o currículo propõe a explorar as lutas pelos direitos, a superação da exclusão social e desse modo eliminar todas as formas de preconceito (PPP Escola A, 2023).

A comunidade escolar se faz presente na proposta, sendo uma parte fundamental para que o projeto seja bem executado. Com a relação à comunidade que a escola está inserida, observamos uma realidade socioeconômica de classe média baixa, a maioria dos pais não são alfabetizados, as crianças possuem muitas dificuldades na aprendizagem. Para suprir essas necessidades a escola propõe propostas que contemplem projetos interdisciplinares como: oficinas de linguagem, metodologias com utilização de jogos e reforço escolar (PPP Escola A, 2023).

O PPP da Escola A (2023) tem como objetivo geral propor um espaço físico, pedagógico, político e cultural para a formação de um sujeito crítico e com consciência social, que busque o crescimento de sua comunidade. Para isso, o projeto procura enaltecer a educação como ferramenta de humanização e convívio social, dessa forma realizando um trabalho em conjunto com os pais, alunos e profissionais da educação, garantindo uma educação de qualidade que promova a formação de um sujeito autônomo, proporcionando o respeito mútuo e a solidariedade, garantindo a liberdade de expressão.

Alguns eixos norteadores do PPP são: Aprende a aprender; Valores como respeito, solidariedade, disciplina e coletiva; compromisso e responsabilidade e a ponto de vista de que o futuro começa agora. Em face do exposto, a escola em seu trabalho pedagógico pretende propiciar ética, respeito e justiça, responsabilidade social, profissionalismo e cooperação, confiabilidade, coerência, empatia e cooperação (PPP Escola A, 2023).

Sendo assim, a instituição espera formar um aluno agente transformador social, criativo, responsável, reflexivo e com princípios empreendedores, que busque valorizar a diversidade cultural e as relações sociais, sendo o aluno o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem (PPP Escola A, 2023).

A Escola B abrange Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos. Seu funcionamento ocorre nos turnos manhã com as turmas do Pré II e 1º ano, 2º/ 3º ano, 4º ano, 5º ano; tarde com as turmas correspondentes ao Ensino Fundamental anos finais e noite com os ciclos da EJA, totalizando duzentos e trinta e três alunos. Seu quadro de funcionários está

composto por uma diretora; uma vice-diretora; uma coordenadora pedagógica; dezoito professores; doze especialistas em educação. A estrutura escolar é composta por: seis salas de aula; uma secretaria; três banheiros; um banheiro com chuveiro; uma cozinha; uma dispensa.

Observando o cenário da comunidade em que a instituição está inserida, percebemos que os estudantes dessa escola pertencem a uma população ligada estritamente à agricultura e à pecuária, além do trabalho informal e da participação em programas federais como o Bolsa Família. A população atendida pela escola é majoritariamente carente, ou seja, de classe de baixa renda (PPP Escola B, 2021).

O PPP da Escola B está pautado na leitura e escrita, reforçando a importância desses dois processos educacionais na vida do estudante, assim a proposta visa incentivar a leitura e a escrita como forma de impulsionar o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos(PPP Escola B, 2021).

Diante disso, o PPP da escola tem como seu objetivo geral desenvolver formas de organização, adequação e aperfeiçoar ações pedagógicas com o intuito de aguçar o prazer pela a leitura e escrita incentivando a aptidão cognitiva e criativa do aluno, com isso promover também o aprimoramento do vocabulário e ortografia, por último desenvolver diferentes acessos a leitura, sempre visando a efetivação dos processos da leitura e escrita (PPP Escola B, 2021).

As ações pedagógicas procuram explorar primeiramente um diagnóstico baseado na realidade por meio de uma investigação e análise sobre quais dificuldades os alunos possuem. Além disso, projetos que buscam ampliar a leitura e escrita nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, acompanhando e avaliando como está sendo está aprendizagem são ações destacadas no PPP (PPP Escola B, 2021).

Segundo o PPP, as ações pedagógicas objetivam organizar conteúdos de acordo com a realidade dos alunos; promover reuniões entre pais e professores de forma dinâmica; nos horários de planejamento coletivo buscar inovação e compromisso por parte dos educadores; coordenar eventos com o intuito de expor trabalhos educativos elaborados pela escola; construir jogos; reivindicar a secretaria de educação cursos de capacitação para os professores, coordenadores, supervisores e gestores; promover encontros, palestras e oficinas; adequar textos para realidade dos alunos e com isso avivar o censo crítico; reunir a comunidade, o

corpo docente e o núcleo de funcionários na elaboração de projetos na escola (PPP Escola B, 2021).

A Escola C, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental anos iniciais, funcionando no período da manhã com a creche, turmas do 2º/3º ano e 4º/5º ano multisseriadas; no turno da tarde oferta as turmas do Pré I e Pré II/ 1ºano; contemplando 88 alunos. O corpo de funcionários é constituído por uma diretora; uma secretária; uma assistente pedagógica; seis professores; dois auxiliares de sala; uma cuidadora. Sua estrutura física é formada por: três salas de aula; uma diretoria; uma dispensa de alimentos; uma área de lazer; dois depósitos; e dois banheiros.

Em relação a comunidade que a escola atende, trata-se, em sua maioria, de famílias com um renda equivalente a um salário-mínimo, outra parte é composta por uma renda construída através de trabalho na agricultura primária como plantações de: amendoim, batata doce, fava, feijão, mandioca, milho e tomate, como também de banana, coco da baía e manga. Além da agricultura, a pecuária bovina, equina, asininos, muares, ovinos, galinhas, codornas e caprinos também é uma fonte de renda da comunidade, principalmente para a produção do leite, ovos, queijo e mel; por últimos temos a criação de camarão. Algumas famílias dependem de programas federais como o Bolsa Família (PPP Escola C, 2023).

O PPP da Escola C foi elaborado a partir de reuniões coletivas entre os professores, diretores e pais dos alunos. Nestas reuniões, foram identificados os problemas existentes na instituição e o PPP aponta ações para solucioná-los. Para esse fim, foi definido o papel de cada profissional em busca de uma educação de qualidade(PPP Escola C, 2023).

A escola visa desenvolver um trabalho que assegura ao estudante um formação voltado ao exercício pleno da cidadania e à ascensão acadêmica e profissional, para isso estruturando uma relação de confiança entre o corpo docente, a comunidade e os alunos, desenvolvendo uma sociedade com princípios de justiça, fraternidade, felicidade, liberdade e solidariedade.O planejamento é baseado no conhecimento prévio da realidade na procura de construir valores morais e éticos. A escola visa uma educação que coloca o aluno como protagonista de sua história, proativo e ciente do seu papel na sociedade. (PPP Escola C, 2023).

Para tanto, as ações pedagógicas traçadas pela escola procuram envolver todos os componentes da escola nas atividades e projetos; planejar reuniões entre os pais e o corpo escolar; supervisão e avaliação da aprendizagem; organizar o calendário das atividades pedagógicas; promover projetos que envolvam a construção de trabalhos educativos; definir os conteúdos que serão estudados; elaborar projetos em cada série; analisar em conjunto com os professores os livros didáticos; e promover discussão a respeito da avaliação bimestral (PPP Escola C, 2023).

De acordo com o PPP (Escola C, 2023), a instituição preocupa-se com a construção de múltiplos saberes, especialmente os que fortalecem a identidade e a cultura da população local, ajudando o educando a ter uma perspectiva sobre a realidade em que está inserido. Ademais, aborda temas transversais como ética na educação ambiental e sexualidade.

Ao analisarmos o PPP da Escola D, constatamos uma lacuna no que se refere aos elementos necessários para um Projeto Político Pedagógico. O referenciado projeto apresenta-se limitado em relação à abordagem de aspectos fundamentais, se restringindo apenas a informações sobre a local em que a escola está inserida, corpo docente, quais anos escolares a instituição oferta e a quantidade de alunos. A omissão de dados fundamentais, como diretrizes curriculares, metas, objetivos educacionais e ações pedagógicas, comprometem o êxito e a autenticidade do PPP, tendo em vista que este documento desempenha o papel de um mecanismo orientador das práticas educacionais das instituições.

A escola D oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e EJA. O seu funcionamento ocorre nos três turnos e suas turmas incluem creche, Pré I e Pré II, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano e EJA ciclos I e II, sendo uma escola exclusivamente multisseriada, contando com o total de oitenta e seis alunos. Em relação ao corpo escolar temos: uma diretora; uma vice-diretora; sete professores; conta com a participação dos pais dos alunos e também do Conselho Tutelar (PPP Escola D, 2024).

Em síntese, observamos que os PPP das escolas A, B, C e D não trazem reflexões voltadas às competências socioemocionais. Alguns projetos, apesar de mencionarem termos como empatia, coletividade, adaptações sociais e culturais e desenvolvimentos de valores, terminologias essas relacionadas aos pilares da

aprendizagem socioemocional como o autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisões, o fazem de forma superficial e sem qualquer relação a competências ou habilidades socioemocionais.

No entanto, os PPP destacam a importância da atuação da família e comunidade no contexto escolar, circunstância que favorece o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional. Porém, nenhuma escola apresenta uma proposta ou menção específica das competências socioemocionais. Vale ressaltar que todos os PPP tem data posterior a publicação da BNCC. Nessa direção, consideramos que esta é uma lacuna que deve ser preenchida, já que o desenvolvimento de competências socioemocionais é uma demanda atual, apresentada na BNCC.

4.2. Perfil acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa

Neste tópico, apresentamos os dados referentes ao perfil acadêmico e profissional dos professores participantes dessa pesquisa. Essas informações foram coletadas através dos itens I e II do questionário, que correspondem, respectivamente, à identificação e aos dados profissionais e perfil pedagógico.

Todas as participantes são do sexo feminino¹ e, em relação à faixa etária, três se enquadram entre 24 e 34 anos, seis entre 35 e 45 anos, uma possui idade acima de 56 anos e duas docentes não responderam.

Em relação ao tempo de atuação em sala de aula, verificamos que quatro professoras lecionam a menos de cinco anos, uma professora está na faixa de 5-10 anos, cinco professoras entre 11-20 anos, uma professora entre 21-30 anos e uma há mais de 30 anos.

Ao investigarmos sobre em quais anos escolares as profissionais atuam, percebemos que nove atuam em classes multisseriadas, com a seguinte distribuição: duas professoras atuam no 1º/2º ano, duas na Educação infantil/1º ano, duas no 2º/3º ano, uma no 3º/4º/5º ano, duas no 4º/5º ano, uma apenas no 3º ano, uma exclusivamente no 4º ano e uma somente no 5º ano.

¹ A partir desse momento faremos referência aos participante no feminino.

No que diz respeito à formação profissional, verificamos que uma professora é graduada em Pedagogia com Especialização em Educação Especial, uma é graduada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia, uma possui graduação em Pedagogia e em Biologia com Especialização em Gestão e Educação Ambiental, uma é graduada em Pedagogia com Especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão, duas são graduadas em Pedagogia com especialização em Ensino Infantil e Fundamental, uma possui com graduação em Letras com Especialização em Educação Inclusiva, uma possui graduação em letras com Especialização em Psicopedagogia, uma possui graduação em Letras com Especialização em Redação e oratória, uma possui apenas graduação em Pedagogia, uma possui apenas graduação em Letras, e uma professora não informou sua formação inicial, indicando apenas sua especialização em Psicopedagogia.

4.3. Sobre o tema investigado

Para a análise dos dados foram consideradas as respostas das participantes às questões 3.1 a 3.13 do questionário que foram categorizadas a priori e classificadas em categorias, a saber: (1) Competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docente; (2) Proposta pedagógica da escola; (3) Mediação para o desenvolvimento de competências socioemocionais. A partir dessas categorias, os dados foram analisados, à luz dos fundamentos teóricos que embasaram esta pesquisa.

A categoria (1) **Competências socioemocionais: concepções, desafios e necessidades docentes** envolveu cinco questionamentos às professoras.

O primeiro deles, apresentado na questão 3.1, tratava das percepções sobre as competências socioemocionais. Nesta questão, os dados revelaram que quatro professoras relacionam essas competências à estabilidade emocional; seis professoras ao desenvolvimento individual; e duas à superação das dificuldades.

As professoras que relacionam as competências socioemocionais à **estabilidade emocional**, afirmam que estas estão voltadas ao lidar, gerenciar e controlar as emoções, indicando a “estabilidade emocional para se conter diante de

um obstáculo e conseguir vencê-lo” (Rocha; Sampaio, 2020, p. 6) conforme pode ser observado nos relatos a seguir:

Aborda de forma segura e lidar com as emoções nas vivências em sociedade(P1).

Ajuda a melhorar sua vida, pois sabendo controlar as emoções você saberá enfrentar com mais tranquilidade e o problemas do dia a dia (P12).

Na concepção relacionada ao **desenvolvimento individual**, as professoras não foram muito claras a que esfera de desenvolvimento estariam se referindo, como pode ser constatado em alguns registros a seguir.

De suma importância para o desenvolvimento dos estudantes (P4).

É para mim de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo e pessoal (P9).

Inferimos que esse desenvolvimento esteja relacionado à dimensão de formação integral defendida na BNCC, e comprometida com as necessidades e interesses dos estudantes (Brasil, 2018).

Em relação à concepção relacionada à **superação das dificuldades**, observamos relatos convergindo para a ideia de que “pessoas com competências socioemocionais mais desenvolvidas apresentam maior facilidade para aprender novos conhecimentos” (Sette; Teixeira, 2021, p. 14), o que como evidenciado no registro a seguir.

Nos auxilia de maneira perceptiva a trabalhar as deficiências dos alunos e também nos lança ideias a serem trabalhadas em sala de aula (P3).

A segunda questão 3.2 visava compreender qual a percepção das professoras diante da importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na vida dos estudantes. Observamos que seis professoras relacionam a relevância dessas competências na vida dos estudantes à **autonomia e ao enfrentamento de desafios**; seis professores a **lidar de melhor forma com as emoções**; e um professor pontua que pode **auxiliar na aprendizagem**.

Os registros das professoras que relacionam a importância do desenvolvimento socioemocional na vida dos estudantes à construção da autonomia e ao enfrentamento de desafios, convergem para a ideia de que pode auxiliá-los a "lidar de forma responsiva e assertiva com as demandas da vida, capazes de

resolver problemas com criatividade, viver de forma ética e enfrentar seus desafios com resiliência" (Brasil, 2021, p.53), conforme destacamos no relato a seguir:

Sim, tendo em vista a importância de lidar de forma autônoma com diferentes situações em diferentes contextos.(P1)

Os relatos das professoras que consideram importante a mobilização das competências socioemocionais para auxiliar os estudantes a lidarem com emoções, podem ser observados nos registros a seguir:

Sim, de grande importância para que os alunos possam expressar e nos possamos entender seus sentimentos. (P.3)

Sim, pois os mesmos chego na escola carregado de vivência, com isso ajuda o aluno a enfrentar os seus conflitos emocionais. (P.12)

Em conformidade com as respostas, é possível inferir que, para formar estudantes que sejam capazes de "controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira ética e responsável" (Brasil, 2021, p. 65), além de um currículo flexível, deve-se proporcionar um ambiente que seja aberto ao diálogo sobre os sentimentos e as emoções, para que com isso o professor terá mais acesso a realidade do aluno facilitando sua formação integral (ibidem, 2021).

No que se diz respeito a relação entre as competências emocionais e a aprendizagem, destacamos o registro da professora que menciona a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais a aspectos cognitivos, conforme destacado no registro a seguir:

Sim, pois irá garantir um bom aproveitamento em sua aprendizagem e também em seu cognitivo.(P.5)

Inferimos que essa é uma percepção que entende a importância das emoções no processo de aprendizagem (Bizarro; Santos, 2020).

A terceira questão 3.3 tinha o objetivo de compreender a concepção/avaliação das professoras sobre como o desenvolvimento socioemocional influencia na vida do estudante do campo, visto que as escolas estão situadas em comunidades rurais.

Nessa linha de pensamento, cinco professoras enfatizam que são importantes para o contexto do campo; três retratam que o desenvolvimento ocorre de forma

lenta; três entenderam que a pergunta era sobre como eles avaliavam os alunos; e uma fez uma autocrítica sobre as suas percepções diante das competências.

As professoras que expressam que são importantes para o contexto do campo, argumentam que as competências socioemocionais podem promover aspectos que contribuam para o sua evolução pessoal e comunitária, como verificamos a seguir:

Muito importante para a vivência em comunidade. (P.1)
 Considerando a individualidade de cada um, acredito que seja algo produtivo e que cada ciclo que se passa é possível ver o desenvolvimento positivo.(P.5)

Destacamos a relevância desse ponto de vista, pois a partir dessas habilidades o estudante poderá ampliar sua visão para "além do trabalho rural e agropecuário" (Bissaro; Santos, 2020, p.115), ditados por muitos como o único eixo que a Educação do campo deve contemplar. Além disso, enfatizamos que "uma educação que ignora a existência do cenário rural e das suas particularidades do campo não seria uma educação acessível a todos [...]" (Bissaro; Santos, 2020, p.105).

Também observamos professoras que afirmam que o desenvolvimento socioemocional no campo ocorre de forma lenta, em conformidade com os registros a seguir:

O desenvolvimento ocorre lento dentro deste contexto já que a realidade em suas casas tem grande interferência nesse desenvolvimento.(P.3)
 É um desenvolvimento baixo. Sobretudo, porque os alunos não possuem uma estrutura familiar concreta e sólida, então, já chegam na escola com um déficit socioemocional em que tentamos sanar.(P.7)

Nos chamou a atenção os registros de P3 e P7, pois eles reforçam estereótipos que veem o sujeito do campo como alguém "mais lento" ou que não é capaz de aprender.

Por outro lado, observamos, nesses registros que as professoras entendem que a família influencia no processo de construção das competências socioemocionais, corroborando com a ideia de que "o meio em que a criança está inserida afeta o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o que torna muito mais difícil o trabalho das escolas" (Rocha; Sampaio, 2020, p.5). A responsabilidade de educar e formar indivíduos íntegros na sociedade, primeiramente é concebido pelo âmbito familiar que a criança está inserida, mas

frequentemente esta função recai sobre a escola, já que as famílias, em alguns casos, apresentam laços afetivos frágeis.

Ao analisarmos os dados observamos informações confusas, pois as profissionais descrevem em suas respostas como elas avaliam os alunos, como podemos observar em citações sobre como essas profissionais aplicam suas avaliações na rotina escolar e nas atividades. Desta feita, inferimos como uma interpretação equivocada das professoras, como observamos no seguintes relatos:

Através de atividades detalhadas, observação e sua rotina escolar e familiar. (P.8)

Através de atividades desenvolvidas de acordo com a realidade do mesmo, sempre buscando inserir as competências socioemocionais de uma forma lúdica e produtiva.(P.10)

É interessante pontuar, a autocrítica de uma professora, por meio de um processo de autorreflexão de sua prática docente, que reflete em uma certa insegurança da profissional, confirmando que há aspectos do seu trabalho que precisam ser melhorados, como vemos no relato a seguir:

Precisa trabalhar melhor nessas competências.(P.11)

Nesta direção, consideramos crucial o investimento na formação dos professores para atuarem em escolas do campo, haja vista que muitos profissionais "vem de cidades e não conhecem a realidade do campo" (Aquino, 2019, p.11), o que pode auxiliar na apropriação dentro da temática, auxiliando na mediação do desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos no contexto do campo.

A quarta questão 3.4 perguntava as professoras se elas se sentiam preparadas para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais que são propostas pela BNCC. Frente à questão, cinco professores responderam que sim; quatro professoras responderam que não; e três professoras responderam que estão parcialmente preparados para contemplar essas competências em sala de aula.

Notamos que as profissionais que afirmam estar preparadas para uma atuação que envolva as competências socioemocionais, apresentam argumentos voltados para ações individuais, como expressado nos relatos a seguir:

Sim, diante de estudos e mediações necessárias.(P.1)
 Sim. Dando o meu melhor, de forma clara e objetiva.(P.4)

Reiteramos que uma perspectiva de trabalho que extrapole o campo conceitual deve envolver a escola como um todo a fim de "desenvolver o indivíduo de forma integral" (Rocha; Sampaio, 2020, p.4).

As professoras que não se sentem preparadas afirmam que há falta de apoio, orientação e falta de formação voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como observado nos registros a seguir:

Não, pois acho que falta muito investimento voltado para formação e preparação dos professores nessa área.(P.8)
 Não! Pois não tive nenhuma formação adequada para poder dar um suporte adequado.(P.12)

Diante dessas respostas, percebemos que ainda há lacunas formativas na trajetória das professoras. Considerando que o professor é peça essencial para o desenvolvimento integral do estudante, “é preciso levar os professores a refletirem sobre os paradigmas que sustentam as suas práticas e instrumentalizá-los por meio de programas de formação consistentes, tanto do ponto de vista teórico como prático” (Abed, 2014, p. 18).

A questão 3.5 perguntava às professoras se elas tiveram alguma formação específica sobre competências socioemocionais. Nessa questão, seis professoras responderam que sim; cinco responderam que não; e uma não foi clara em sua resposta.

Refletindo sobre as respostas positivas das professoras, inferimos que essas profissionais mencionaram uma formação específica para a temática, em eventos pontuais de formação, como constatado nos relatos a seguir:

Sim. Com palestrantes super preparados, onde nos mostrou todos os campos das competências socioemocionais. (P.4)
 Sim. Com o psicólogo Lombard Carvalho, e foi muito produtiva/significativa, tendo vista a abordagem de tópicos relevantes no que se diz respeito ao socioemocional, bem como dicas/estratégias de como lidar/desenvolver em sala. (P.7)
 Sim. Foi bem produtiva e ajudou muito no desenvolvimento em sala. (P9)

Embora as professoras relatem ações que, na visão delas, contribuíram, percebemos que são ações pontuais e não envolvem discussões coletivas. Ao que parece, as professoras “receberam dicas” sobre o tema. Além disso, nenhuma

professora destacou algo específico para o contexto da escola do campo.

Entendemos que ações voltadas ao desenvolvimento de competências visando a formação integral do estudante envolvem uma mudança de paradigma, o que implica também em processos de formação docente não pontuais. Uma formação específica para competências socioemocionais deve ser contextualizada e precisa ter como propósito que os educadores percebam à escola como "espaço ideal para formar crianças e jovens para desenvolver competências socioemocionais"(Brasil,2021,p.71).

Sob outra perspectiva analisando às respostas não, observamos novamente a falta de formação continuada ou específica para estes profissionais, o que se torna um ponto negativo mediante ao fato que "acreditamos ser imperioso repensar e investir na formação e qualificação do professor [...]"(Júnior, 2010, p.585), para que o docente contemple à abordagem das competências socioemocionais no âmbito escolar.

A categoria (2) **Proposta pedagógica da escola** considerou dois questionamentos às professoras (questão 3.6 e 3.7).

A questão 3.6, procurava saber se a escola teria alguma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cinco professoras(as) relataram que a escola possui propostas pedagógicas voltadas a esse fim e sete professoras afirmam que a escola não possui propostas específicas. O que nos chamou atenção foi o fato de professoras que atuam nas mesmas escolas apresentarem respostas contrárias, conforme podemos observar nos registros das professoras P4, P5, P6 e P7, que atuam na Escola B, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

Sim. Cada profissional aplica sua proposta pedagógica na sala de aula para desenvolver o socioemocional dos estudantes (P4).

Sim recebemos orientações e materiais que auxiliam sempre e que podemos trabalhar em paralelo com outras disciplinas (P5).

Não. Cada professor trabalha individualmente em sua sala de aula no dia-a-dia. (P6)

No geral, não. O projeto/atividade se dá no individual de cada turma/professor quando se trabalha as competências e métodos auxiliares neste fator. (P7)

Essa contradição também aconteceu com as professoras P8 e P9, lotadas na Escola C, conforme registros a seguir:

Não. (P8)

Desenvolvemos sempre atividades voltadas para esse conteúdo afim de melhorar o convívio em sala de aula. (P9)

Inferimos que, quando há algum trabalho relacionado às competências socioemocionais, esse se dá em um nível individual. Portanto, as escolas não apresentam projetos coletivos que envolvam também a comunidade, incluindo as famílias. Salientamos que, ao falar em competências socioemocionais na escola, não podemos esquecer do envolvimento da família, tendo em vista que “outra função importante da escola é além de desenvolver com os alunos o trabalho com as competências é também o de trazer a família para dentro deste processo” (Rocha; Sampaio, 2020, p. 11). Ratificando a importância do papel da família, Abed (2014, p. 15) afirma que “alguns estudos mostram que programas de apoio aos pais dos estudantes podem reduzir os índices de criminalidade, violência, gravidez precoce, subemprego, entre outros”.

A questão 3.7, referente à categoria Proposta pedagógica da escola, buscava compreender como é pensado o desenvolvimento de competências socioemocionais no planejamento das professoras. Três professoras relataram que este planejamento ocorre de maneira coletiva; uma professora respondeu que se dá individualmente; quatro professoras responderam que não há planejamento específico para as competências socioemocionais; e quatro professoras não foram claras em suas respostas.

Quando falamos em planejamento coletivo, as professoras relatam que o planejamento em torno das competências socioemocionais ocorre através de sessões/reuniões coletivas com a equipe escolar, como observamos nos relatos a seguir:

Durante os momentos destinados ao planejamento coletivo.(P.1)
As formações e o trabalho em equipe juntamente com a coordenação nos ajuda a desenvolver competências voltadas para a vida social e emocional.(P.5)

De acordo com Marques (2018) o planejamento coletivo é a melhor maneira de enfrentar os isolamentos dos professores, visto que o trabalho coletivo promove maior participação dos docentes e, através dele, melhores estratégias para o desenvolvimento de competência socioemocionais.

Em contrapartida a professora P7 retrata que este planejamento ocorre individualmente, entrando em contradição com as professoras P4 e P5 que fazem parte da mesma instituição, conforme consta no seguinte relato:

Individualmente. Cada professor de acordo com a necessidade e individualidade de cada aluno, aborda questões específicas que ajudam no desenvolvimento das competências. (P.7)

O planejamento quando ocorre individualmente, reflete um pensamento arcaico, em que "as escolas foram estruturadas para que os professores trabalhassem sozinhos" (Marques,2018, p.47), ou seja, um planejamento sem colaboração ou trocas de ideias com outros profissionais.

Outros profissionais apresentam em suas resposta que não há planejamento específico para a abordagem das competências socioemocionais, o que, ao nosso ver, limita as práticas pedagógicas em torno da temática. Além do mais, observamos mais um ponto de discordância, pois a professora P1relata que em sua escola o planejamento específico ocorre de maneira coletiva, mas as professoras P2 e P3, da mesma instituição, afirmam que não há planejamento voltado para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, como vemos a nos relatos a seguir:

De forma geral, não específico. (P.2)

Se enquadra de maneira geral, não específico.(P.3)

A partir das contradições nas respostas apresentadas nas questões 6 e 7, percebemos que o planejamento para o desenvolvimento de competências socioemocionais é frágil e não está consolidado nas escolas, o que também fragiliza o trabalho com essas competências junto aos estudantes. Consideramos que a participação coletiva no planejamento das professoras pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma sistematizada nos currículos e práticas pedagógicas da instituição, visto que "contribui significativamente para melhorias de práticas docentes, e, inclusive, incentiva autonomia e responsabilidade docente, tanto para com seus alunos, como com seus pares professores" (Marques,2018, p.48).

A categoria (3) **Mediação para o desenvolvimento de competências socioemocionais** contemplou seis questionamentos às professoras.

O primeiro deles, apresentado na questão 3.8, voltado à mediação da intencionalidade em abordar valores socioemocionais em sala de aula e à reciprocidade dos estudantes. Nessa questão, uma professora afirma que em sua prática não há esse tipo de abordagem e uma professora faz menção a aspectos de reciprocidade, conforme o relato a seguir:

Sim. Busco estimulá-los a compreensão da importância da prática desses valores e acredito que eles manifestam interesse, sobretudo, pela participação e interação dos alunos com o assunto. (P7)

Também observamos que uma professora realiza a mediação de valores socioemocionais por meio da oralidade, de acordo com o constatado no registro a seguir:

Sim, falando sobre isso de uma forma ainda simples. Pois esse tema deve ser trabalhado muito mais do que gostaria (P12).

As demais professoras relatam que fazem a mediação por meio de atividades que incluem ludicidade, jogos, contextualizando a cultura, conforme observamos nos relatos a seguir:

Sim. Utilizando métodos interessantes e inovadores para que os estudantes tomem gosto pelo assunto e tenham interesse para aprender (P4).
 Sim, através de jogos, brincadeiras e atividades cooperativas (P8).
 Sim, desenvolvendo metodologia lúdicas e afetivas (P9).

Observamos que as respostas apontam para metodologias, mas de forma genérica, sem, no entanto, apresentarem maiores detalhes sobre, por exemplo, o tipo de metodologia lúdica ou qual brincadeira estaria envolvida nesse processo. Dessa forma, inferimos que não há clareza na intencionalidade em desenvolver as competências socioemocionais. Consideramos que habilidades socioemocionais são mobilizadas por meio de interações e brincadeiras, permeando o espaço de sala de aula. Além disso, reiteramos que a mediação de intencionalidade e da reciprocidade implica na utilização de diferentes linguagens por parte do mediador e nos diferentes estímulos a serem apresentados ao mediado (Fonseca, 1998 apud Meier; Garcia, 2011). Outrossim, “quanto mais claros são os objetivos do professor, quanto mais as metas são transformadas em ações concretas para alcançá-las, mais será gerada a reciprocidade (o desejo de aprender) no estudante” (Abed, 2014, p. 19).

A próxima questão 3.9 era voltada à mediação da transcendência e questionava as professoras se na sua prática em sala de aula, incentivavam os

estudantes a aplicarem os conteúdos estudados em outras situações. Queríamos constatar se, no espaço de sala de aula, os estudantes eram estimulados a processos de metacognição, mobilizando dessa forma o autoconhecimento. Nesta questão, doze professoras afirmam que incentivam os estudantes a aplicarem os conteúdos que construíram, em outros contextos, e uma professora retrata que ainda não foi implementada essa mediação. Das que afirmam que sim, duas relacionam que essas práticas acontecem nas atividades em sala de aula; quatro declaram que essas práticas se configuram no comportamento dos alunos; e cinco afirmam que isso ocorre na contextualização da realidade dos estudantes.

Observamos que duas professoras delimitam sua mediação de transcendência para o desenvolvimento de competências socioemocionais, por atividades em sala de aula, como mostram os relatos:

Durante as atividades e momentos que visam desenvolver habilidades socioemocionais, visamos propor vivências. (P.1)
 Sim, dialogando com eles. (P.12)

Os relatos das quatro professoras que afirmam que esse incentivo ocorre através da comportamento dos alunos, estão destacados a seguir:

Sim, principalmente na forma do comportamento de cada criança. (P.2)
 Sim. São essenciais para promover a compreensão mútua, a tolerância e a construção de sociedades mais justas.(P.6)

As cinco professoras que afirmam incentivarem a aplicação dos conteúdos em outras situações, relatam que essa mediação ocorre com a contextualização da realidade do aluno, como vemos em alguns registros a seguir:

Sim, trazendo para a realidade o que foi trabalhado em sala para que eles possam entender e aplicar nas suas vidas e famílias.(P.5)
 Sim, com certeza. As práticas em outras situações sempre são mencionadas como exemplo em sala. Por exemplo, se o assunto for o socioemocional, perguntá- los com qual frequência eles conversam sobre os sentimentos com os pais.(P.7)

Observamos que, apesar das limitações, algumas professoras buscam integralizar suas práticas com a realidade do alunos contemplando de forma aproximada com objetivo da mediação de transcendência, em que o professor deve procurar atividades que estimulem os alunos a descontextualizar, ou seja, a utilizar o

que foi construído em sala de aula em outros contextos (Ben-Hur, 2001 apud Meier; Garcia, 2011).

A questão 3.10 buscava discutir os dados a partir da mediação do significado, procurando compreender se, na prática dos professoras, elas faziam conexões entre o conteúdo que estava ensinando com as experiências dos alunos e seu contexto cultural de vivência no campo, tendo em vista que atribuições significativas aos conteúdos pode influenciar no desenvolvimento da consciência social nos alunos, uma competência socioemocional. Todas as professoras afirmaram que sim e, dessas, onze relataram que essa mediação se dá a partir da importância de relacionar os conteúdos com a realidade do aluno e a sua vivência, como observamos nos exemplos a seguir:

Sim. Costumo fazer sempre essa conexão entre conteúdo e experiências vividas de cada aluno, por que acho que dessa maneira eles conseguem entender melhor.(P.4)

Com certeza, é fundamental. Por exemplo, ao trabalhar com migração e imigração o questionamento "você possui algum familiar que mora em outro lugar?" assim como zona urbana e zona rural, facilitando assim, a compreensão do assunto. (P.7)

Sim, com metodologia voltada a sua realidade e vivência da sua rotina diária. (P9)

Sim, dando exemplos e comparações sobre a realidade de cada um. (P12)

Observamos que uma professora registrou o trabalho em equipe como prática sem, no entanto, discorrer sobre a relação com a experiência do estudante, como observado no registro a seguir:

Sim, trabalhar em equipe são habilidades valiosas que contribuem para o sucesso.(P.6)

Ante ao exposto, observamos que há menção, por parte das professoras, a relações entre os conteúdos e a realidade do estudante, mas não podemos inferir se a mediação de significado, que se expressa na propagação e valorização da cultura em que o aluno está inserido (Fonseca, 1998 apud Meier; Garcia, 2011), acontece, pois os registros não apontam situações efetivas em que isso ocorre e que possam influenciar no desenvolvimento da consciência social nos estudantes.

A questão 3.11 pretendia verificar se havia na prática das professoras a mediação do compartilhar, por meio de vivências e sentimentos em sala de aula, e se isso poderia contribuir no desenvolvimento de habilidades de relacionamento nos

estudantes. Todas afirmam que sim e que isso se efetiva pelo incentivo à expressão de ideias, como visualizamos nos registros a seguir:

Sim, é de grande importância momentos de troca de ideias, onde cada um pode expor suas percepções. (P.1)

Sim. Dando oportunidades deles falarem o que sentem, em um mundo cada vez mais interconectado, na sociedade mais justas e inclusivas. (P.6)

Sim, principalmente para sondar o entendimento sobre o assunto. "O que sentiram ao ler o texto ?" " O que vocês acharam desse personagem ?" " O que essa história deixou de sentimento em vocês ?" Com as respostas conseguimos identificar os sentimentos. (P.7)

Dessa forma, observamos que, em suas práticas, as profissionais proporcionam uma "abertura" para que o aluno possa compartilhar seus sentimentos e percepções, sendo nessa relação de interação do professor com o estudante e a interatividade entre os alunos que acontece a mediação do compartilhar (Beyer, 1996 apud Meier; Garcia, 2011) que corrobora para que os estudantes possam expressar seus sentimentos.

A questão 3.12 visava entender como o critério de mediação do planejamento e busca por objetivos, poderia viabilizar a organização de metas precisas rompendo com a visão imediatista, e assim promovendo a autogestão nos estudantes. Todos os registros foram positivos, sendo que somente uma professora faz um registro que remete à ampliação dos horizontes dos estudantes em relação ao seu futuro profissional, conforme observado no registro a seguir:

Sim, sempre mostramos que tudo na vida deles irá depender do que eles estão construindo hoje em sala de aula e também no extra classe. (P3)

As demais professoras declararam que incentivam os estudantes para que aprendam os conteúdos abordados, enfatizando a importância destes, sem no entanto, demonstrar uma visão para além da sala de aula, como podemos observar nos registros a seguir:

Sim, propondo através de conversas momentos de estímulos ao estudo dos conteúdos apresentados de forma contínua. (P.1)

Sim, estimulando e incentivando o estudo como algo prazeroso. (P.8)

Sim, despertando no aluno o prazer em aprender, de forma diferenciada e lúdica. (P.9)

Mostrando sempre o melhor caminho com vídeo aula e explicando a importância do saber e o quanto é importante estudar para ter um bom progresso social e profissional. (P.5)

Em vista disso, observamos que as professoras propõem momentos de estímulos ao estudo, mas inferimos que somente uma faz a mediação do planejamento e busca por objetivos, ajudando “[...] o aluno a identificar suas metas e traçar planos (concretos e realizáveis) para alcançá-las” (Abed, 2014, p. 20), o que pode levar a processos socioemocionais de autogestão.

A questão 3.13 tinha por propósito entender se ocorria a mediação do sentimento de pertença e como esta poderia mobilizar a empatia e cooperação, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertencimento e influenciar os alunos a tomarem decisões responsáveis. Todas as professoras responderam que incentivam os estudantes a desenvolverem o sentimento de pertencimento à comunidade do campo. Dessas, observamos que oito o fazem visando a valorização da cultura local, conforme alguns registros apresentados a seguir:

Sim. Mostrando os benefícios, a riqueza e o que podemos melhorar para que possamos fazer para enriquecer a nossa comunidade rural.(P.4)

Sim. Uma delas promovendo atividades que integram no conhecimento da realidade local, valorizando as tradições, a cultura e o modo de vida das pessoas, o respeito e a valorização da comunidade.(P.6)

Sim, de tal maneira que eles consigam valorizar o meio em que vivem/ sua comunidade, aposentando os pontos positivos, bem como cultura e costumes que façam sentir orgulho em pertencer. (P7)

Observamos que quatro professoras afirmam que também exploram o sentimento de pertencimento, de forma que os estudantes decidam se querem permanecer ou não na sua comunidade, de acordo com alguns relatos apresentados a seguir:

Na escola mostramos aquilo que eles podem alcançar valorizando suas culturas e cada um pode fazer suas escolhas.(P.2)

Em sala de aula abrimos leques e mostramos tudo o que eles podem alcançar estando em realidade rural ou não. Lançamos as ideias e eles farão as escolhas.(P.3)

Sim, incentivando a valorizar o seu ambiente de vivência e sempre mostrando que são capazes de evoluir e conhecer outras vivência com perspectiva com outras realidades.(P.9)

Perante ao exposto, inferimos que as professoras estão comprometidas com a promoção do sentimento de pertencimento à comunidade em suas práticas, fornecendo uma mediação ligada ao ambiente cultural, permitindo que o estudante se sinta significativo para a sociedade (Meier; Garcia, 2011).

Em síntese, observamos que o desenvolvimento de competências socioemocionais se associa ao papel de mediador do professor. Diante dos dados

coletados nessa pesquisa, constatamos algumas divergências nas respostas das professoras, a exemplo da questão 3.4, quando uma professora afirma estar preparada para contemplar as competências socioemocionais propostas pela BNCC, enquanto outras da mesma escola afirmam que não se sentem capazes. Ou ainda na questão 3.7 em que duas professoras quatro e cinco informam que há propostas pedagógicas voltadas para as competências socioemocionais, em oposição outras duas que atuam na mesma escola afirmarem que não há proposta.

Essas e outras divergências percebidas na análise dos dados apontam para a relevância de uma abordagem mais ampla na formação dos professores em relação aos processos de compreensão e de mediação das competências socioemocionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as concepções e os processos de mediação de competências socioemocionais de professoras que atuam nos anos iniciais em escolas do campo do município de Salgado de São Félix- Paraíba.

Para tal, buscamos identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas no estudo como as competências socioemocionais eram abordadas, já que todos foram elaborados após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, documento que apresenta como um dos fundamentos o ensino por meio de competências. Constatamos que essa temática não é apresentada nesses documentos, visto que nenhum PPP apresentou menções ou propostas voltadas às competências socioemocionais de maneira significativa, apontando assim uma abordagem superficial.

No que se refere à compreensão a acerca da definição de competências socioemocionais, os resultados são heterogêneos, a maioria das respostas do questionário apresentam concepções superficiais sobre as competências socioemocionais. Semelhantemente, acontece com a mediação para o desenvolvimento das competências socioemocionais, visto que o instrumento de pesquisa nos revelou práticas pouco aprofundadas na temática, em situações isoladas. Os aspectos evidenciados nos registros das professoras também apontam para um planejamento pedagógico não colaborativo, muito mais preocupado em desenvolver atividades do que explorar habilidades em prol do desenvolvimento de competências, incluindo as socioemocionais.

Apesar das limitações e desafios encontrados na realização da pesquisa, reforça-se a contribuição significativa para a área da Educação do Campo, dado que há uma fragilidade nos estudos voltados para as competências socioemocionais ligadas ao contexto da Educação do Campo. Ao focar nas concepções e mediações dos professores, esta pesquisa preenche uma lacuna no meio acadêmico, e com isso contribui para discussões acerca de programas educacionais que tenham um olhar mais sensível para a realidade das comunidades rurais e que incluam a temática objeto deste estudo.

Em relação ao nosso processo formativo, este estudo teve um impacto positivo, pois oportunizou um "mergulho" na realidade educacional das escolas do

campo, e ainda uma compreensão detalhada sobre as concepções e a mediação do professor.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, que retrata uma realidade pouco evidenciada, sugerimos para investigações futuras outras dimensões relacionadas à temática, tais como o impacto das concepções e mediações dos professoras na formação dos sujeitos do campo, a atuação das políticas públicas educacionais na formação de professores que contemplem as competências socioemocionais no contexto do campo, como também as diferentes práticas pedagógicas voltadas para as competências socioemocionais na educação do campo.

É importante ressaltar, que os resultados desta pesquisa se configuram em uma realidade de professoras que atuam em escolas do campo em específica cidade do interior do estado da Paraíba. Não temos a intenção de generalizar, porém, é necessário problematizar esses dados tendo em consideração as atuais condições das escolas do campo no Brasil. Logo, a discussão apresentada torna-se relevante para que outras realidades possam compartilhar os seus desafios diante do seu contexto particular.

Por fim, destacamos a demanda de uma formação inicial e continuada que vise a abordagem das competências socioemocionais, e que as escolas possam promover planejamentos e debates coletivos que contem com a participação de professoras, gestores e comunidade, atores diretamente envolvidos na dimensão da formação para competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de estudantes da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

AQUINO, Carlos Wiliam de. **Direito à educação: dificuldades e desafios dos estudantes para ter acesso a educação do campo**. 2019. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo)-LedoC, Universidade de Brasília. Planaltina-DF, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/25803/1/2018_CarlosWillianDeAquino_tcc.pdf>. Acesso em: 17 de Outubro de 2023.

BISSARO, Débora Zago; SANTOS, DéborahZago. **Educação do Campo: Um estudo em defesa de um currículo voltado para as competências sociemocionais**. In: Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê, v.2, n.4, nov. 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/JM/Downloads/apmorila,+s9+5+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+um+estudo+em+defesa+de+um+curr%C3%ADculo%20\(1\)%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/JM/Downloads/apmorila,+s9+5+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+um+estudo+em+defesa+de+um+curr%C3%ADculo%20(1)%20(6).pdf)>. Acesso em: 22 de Outubro de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de Outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 de Outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Implementação Escolar: Estratégia de Desenvolvimento Socioemocional**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2024.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, Santa Maria, v.11, n. 121, p.116-123, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>>. Acesso em: 22 de Outubro de 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba, n.17, p. 101-110. Editora da UFPR, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCnthBt3Wt6GxDf3qPd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 de Novembro de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 de Outubro de 2023.

CAVALCANTI, Carolina Costa. **Aprendizagem socioemocional com metodologias ativas**: um guia para educadores. 1ªed. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

CIERVO, Tassia Joana Rodrigues; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 382-401 abr./jun. 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v17n2/1809-3876-curriculum-17-02-382.pdf>> . Acesso em: 03 de Novembro de 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro, ed. Nova Fronteira, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_d_e_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 26 de Outubro de 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr. 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20(5)%20(1).pdf> . Acesso em: 26 de outubro de 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p.20-29. mai./jun. 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20(6)%20(1).pdf>. Acesso em: 26 de Outubro de 2023.

INEP. **Panorama de Educação no Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>>. Acesso em: 02 de Novembro de 2023.

JÚNIOR, Valter Carabetta. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 34, n.4, p. 580-586. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20(8).pdf> . Acesso em: 03 de Novembro de 2023.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de Competência. *in*: PERRENOUD, Philippe et.al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professoras e o desafio da avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002. p.137-155.

MARQUES, Fernanda Castro. **Formação continuada de professoras no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC): Peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?**. 2018. 153 f. Dissertação (CMAPG) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20(1).pdf> . Acesso em: 26 de Outubro de 2023.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra Regina Rezende. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** 7ª edição. Curitiba, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%Aancias%20desde%20a%20escola.pdf> . Acesso em: 25 de outubro de 2023.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos Professoras de Matemática e Processos de Formação.** (Ed.), Educação matemática: Temas de investigação (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/concep%C3%A7%C3%B5es_ponte.pdf>. Acesso em: 15 de Outubro de 2023.

ROCHA Myrela de Moraes; SAMPAIO Miliana Augusta Pereira. A importância do desenvolvimento das competências socioemocionais para a aprendizagem: uma revisão de literatura. *In*: Educação como (re)existência: mudança, conscientização e conhecimento. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação.** Maceió, Alagoas. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/TRABALHO_EV140_MD1_SA18_ID2483_27052020092258%20(5).pdf>. Acesso em: 15 de Outubro de 2023.

SETTE, Catarina P.; TEIXEIRA, Karen C. O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no contexto educacional. *in*: SENNA, Instituto Ayrton. **Competências Sociemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral.** Organização Catarina Possenti Sette, Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. p.11-14. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEBBR on-line,** Campinas, São Paulo, v.22, p.10-20, 2022. DOI:10.20396/rho.v22i00.8659871. Disponível em: <file:///C:/Users/JM/Downloads/13_FC_8659871_Silva%20(2).pdf> . Acesso em: 15 de Outubro de 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 abr. 2024.

TEIXEIRA, Karen C; MARTINEZ, Victória. Modelo organizativo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna. *in*: SENNA, Instituto Ayrton. **Competências Sociemocionais**: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral. Organização Catarina PossentiSette, Gisele Alves. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2021. p.11-14. Disponível em:<<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>>. Acesso em: 16 de outubro de 2023.

UOL, Michaelles. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Michaelles Uol, 2023. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/compet%C3%Aancia/>. Acesso em: 25 de Outubro de 2023.

VALENTE, Sabina. Competências socioemocionais: O emergir da mudança necessária. **Revista Diversidades**. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, dez. 2019. Disponível em:<<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/32106/1/Compet%c3%aancias%20socioemocionais.pdf>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2023.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo?.2015. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.31. n.03. p. 49-69. jul./set. 2015. DOI:10.1590/0102-4698126111. Disponível em: < [file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20\(4\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JM/Downloads/download%20(4)%20(1).pdf)> . Acesso em: 02 de Novembro de 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE I - CARTA DE APRESENTAÇÃO ASSINADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

João Pessoa, 18 de março de 2024.

Senhora secretária

Ao cumprimentá-lo(a), apresentamos a estudante Kalynda Farias da Silva, matrícula nº 20190071091, regularmente matriculada no Curso de Pedagogia – área de aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente cursando a atividade de Trabalho de Conclusão de Curso II.

Solicitamos autorização desta secretaria para que a referida estudante colete dados, por meio de questionário, junto a uma amostra de professores que atuam em escolas do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para fins de realização da pesquisa intitulada “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, nos meses de março e abril de 2024, sob minha orientação. Outrossim, informamos que a identificação dos professores escolhidos para a amostra será mantida em sigilo.

Na certeza de contar com a vossa atenção e colaboração, reiteramos nossos agradecimentos, e solicitamos que seja dado o aceite a essa carta para iniciarmos a pesquisa supracitada neste município.

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE BORGES ANGELO
Data: 18/03/2024 20:00:15-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profª. Dra. Cristiane Borges Angelo
Matrícula SIAPE 1098331

Declaramos a V.S.^a que ao estudante Kalynda Farias da Silva foi autorizada(a) pela Secretaria de Educação do Município de Salgado de São Felix, a realizar a pesquisa “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, em escolas do campo deste município.

Maria Gorete Barbosa
Secretária Adj. da Educação
Matrícula 0078

Assinatura e carimbo do responsável

APÊNDICEII - INSTRUMENTO DE PESQUISA (QUESTIONÁRIO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA – ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caro(a) Professor(a),

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que tem como objetivo geral investigar as concepções e os processos de mediação de competências socioemocionais de professores que atuam nos anos iniciais, em escolas do campo do município de Salgado de São Félix- Paraíba.

Nessa perspectiva, solicitamos a sua colaboração nessa pesquisa no sentido de preencher o questionário abaixo. Esse questionário é de cunho acadêmico e servirá como instrumento de pesquisa para o nosso trabalho de conclusão de curso, que está sendo orientado pela Prof. Dra. Cristiane Borges Angelo.

Enfatizamos que a sua participação é extremamente importante para a realização dessa pesquisa e que a sua identificação será mantida em sigilo.

Desde já agradecemos a sua participação e colaboração.

Kalynda Farias da Silva

I. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome Completo: _____

1.2 Idade: _____

1.3 Sexo: Masculino () Feminino () Prefiro não dizer ()

II. DADOS PROFISSIONAIS E PERFIL PEDAGÓGICO

2.1 Escola em que atua: _____

2.2 Há quanto tempo leciona? _____

2.3 Ano escolar em que atua: _____

2.4 Qual sua formação:

() Graduação - Curso: _____	Instituição: _____
() Especialização - Curso: _____	Instituição: _____
() Mestrado - Curso: _____	Instituição: _____
() Doutorado - Curso: _____	Instituição: _____

III. SOBRE O TEMA INVESTIGADO

3.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que sejam desenvolvidas algumas competências socioemocionais nos estudantes ao longo da Educação Básica. Diante disso, qual a sua percepção sobre as competências socioemocionais?

3.2 Você considera que o desenvolvimento de competências socioemocionais é importante para a vida dos estudantes? Justifique sua resposta.

3.3 Considerando que você atua em uma escola do campo, situada em uma comunidade rural do município, como você avalia o desenvolvimento de competências socioemocionais na vida dos estudantes dessa comunidade?

3.4 Você se sente preparada(o) para contemplar o desenvolvimento das competências socioemocionais propostas pela BNCC? Se sim, explique como. Se não, explique os motivos.

3.5 Você já teve alguma formação específica sobre competências socioemocionais? Se sim, registre como foi(foram) essa(s) formação(ões).

3.6 A sua escola tem alguma proposta pedagógica voltada para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Se tiver, explique a proposta/projeto.

3.7 Como é pensado o desenvolvimento de competências socioemocionais no planejamento dos professores de sua escola?

3.8 Em sua prática de sala de aula, você busca despertar o interesse dos estudantes em aprender valores socioemocionais e percebe que os estudantes manifestam interesse? Se sim, explique como.

3.9 Em sua prática de sala de aula, você incentiva os estudantes a aplicarem os conteúdos que construíram, em outros contextos, em outras situações? Se sim, explique como.

3.10 Em sua prática de sala de aula, você faz conexões entre o conteúdo que está ensinando e a experiência dos estudantes e o seu contexto cultural de vivência no campo, de forma que ele perceba o significado do que está estudando? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).

3.11 Em sua prática de sala de aula, você incentiva os estudantes a compartilhar seus sentimentos e suas percepções sobre o que está sendo abordado em sala de aula? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).

3.12 Em sua prática docente, você incentiva os estudantes a formarem hábitos de estudo, de forma que rompam com uma visão imediatista de “passar na prova”? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).

3.13 Em sua prática docente, você incentiva os estudantes a desenvolverem o sentimento de pertencimento à comunidade do campo? Se sim, explique de que forma (Dê um exemplo).

1. Nome completo

1.1 Nome completo

1.2 Idade

1.3 Sexo: Masculino () Feminino () Prefiro não dizer ()

Muito Obrigada!