

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: O ENTENDIMENTO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deise Aparecida de Resende Leite

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
deiseleiteprofessora@gmail.com | ORCID 0009-0006-5972-4793

Paulo Sergio Garcia

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
paulo.garcia@prof.uscs.edu.br | ORCID 0000-0003-4840-391X

Resumo

Este artigo teve por objetivo analisar as diretrizes contidas no Documento Curricular da rede de ensino de Santo André, bem como os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos, do Ensino Fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais. A pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, baseada na análise de documento e na pesquisa colaborativa. A seleção desta metodologia prendeu-se ao fato de se buscar responder o problema desta presente pesquisa, por sua complexidade, a partir da colaboração e do diálogo entre a pesquisadora e alguns Assistentes Pedagógicos da rede municipal de Santo André. Os resultados revelaram que a rede de ensino da cidade não dispõe de um documento para nortear o trabalho com as competências socioemocionais. O Documento Curricular apenas tangencia o tema de forma superficial e dispersa. A partir da análise do entendimento dos Assistentes Pedagógicos foi possível evidenciar que o trabalho envolvendo as competências socioemocionais está presente na escola apoiado em situações que envolvem jogos, brincadeiras, na resolução de conflitos, entre outros, mas de forma fragmentada. Esses profissionais realizam muitas ações em relação às competências, mas essas são muito mais intuitivas e não apareceram em forma de projetos sistêmicos. Nenhuma instituição possuía um projeto para abordar o assunto. Desta forma, existe a necessidade de formação profissional para os Assistentes Pedagógicos, professores e demais profissionais, bem como a criação de ações possíveis e iniciativas no âmbito da escola e da sala de aula.



Palavras-chave: Competências Socioemocionais; Assistentes Pedagógicos; Ensino Fundamental; Santo André.

Abstract

This article aims to analyze the guidelines contained in the curriculum document of the Santo André education network, and the understandings of Pedagogical Assistants in the early years of elementary school, about socio-emotional competencies. The research used a qualitative methodology, based on document analysis and collaborative research. The selection of this methodology was based on the attempt to address the complexity of the research problem through collaboration and dialogue between the researcher and some Pedagogical Assistants from the municipal network of Santo André. The results revealed that the city's education network does not have a document to guide the work with the socio-emotional competencies. The curriculum just addresses the topic in a superficial and dispersed way. From the analysis of the understanding of the Pedagogical Assistants, it was possible to show that the work involving the socio-emotional competencies is already present in the school, supported in situations that involve games, conflict resolution, among other things, however, in a fragmented way. These professionals perform many actions about the competencies, but these are much more intuitive and do not appear in the form of systemic projects. No institutions had a project to deal with the issue. It is, therefore, necessary professional qualification for Pedagogical Assistants, teachers, and other professionals, and the creation of actions and initiatives at the school and classroom level.

Keywords: Socio-emotional competencies; Pedagogical Assistants; Elementary School; Educational politics.

Introdução

As discussões sobre as competências são acompanhadas de convergências e divergências entre os autores e pesquisadores. Trata-se de um debate que surgiu, inicialmente, na formação profissional, nas décadas de 1960 e 1970 (Ropé & Tanguy, 1997), em diferentes graus em cada país. Na educação geral, todavia, esta



abordagem por competências ganhou maior ênfase entre as décadas de 1980 e 1990, em alguns países europeus (França, Suíça entre outros) e norte-americanos.

No Brasil, as discussões intensificaram-se na década de 1990, após as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998.

Algumas décadas depois da publicação destes documentos oficiais, que subsidiaram as escolas brasileiras, e após a promulgação da lei 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada, em 2017. Este documento foi o mais recente que oficializou a linguagem das competências para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Todavia, sua publicação ocorreu após momentos de discussões e críticas em seu processo de elaboração (Cássio, 2019).

A BNCC (2017) aponta que desde as décadas finais do século XX e ao longo do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos currículos de Estados e Municípios brasileiros, assim como, de vários países no mundo.

Neste contexto das competências, Perrenoud (1999) se destacou em seus textos sobre o assunto. Para ele são múltiplos os significados do termo “competências”. Ele as define como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para o autor, ao “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” (1999, p. 7). Para realizar uma ação é preciso mobilizar alguns conhecimentos que podem ser frutos da nossa experiência de vida e da experiência acadêmica.

Alguns pesquisadores consideram que a introdução desta lógica das competências no sistema educacional geral subordina o sistema às exigências do mercado e, tal situação, pode reduzir o ensino a algum tipo de treinamento. Para Ramos (2001, p. 131), neste caso “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade”.

Para Zabala et al. (2010) e Perrenoud (2000), o uso do termo competência é uma consequência da necessidade de superar o ensino baseado na memorização de



conhecimentos, fato que dificulta a aplicação dos conhecimentos em contextos reais. Há opiniões favoráveis e desfavoráveis a respeito do conceito de competências, ideias amparadas no saber fazer foram criticadas, pois foram entendidas como uma rejeição ao ensino tradicional e não uma tentativa de melhoria conforme indica os autores.

Neste cenário de disputas, a BNCC (BNCC, 2017), já aprovada, apresentou 10 competências gerais, sendo as quatro últimas socioemocionais (Autonomia e autogestão, Autoconhecimento e autocuidado, Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania). Elas fazem parte de uma política mandatória em todo o Brasil.

Neste contexto já estabelecido, este estudo analisou as diretrizes contidas no Documento Curricular Municipal e a compreensão de um grupo de Assistentes Pedagógicos (coordenadores pedagógicos) sobre as competências socioemocionais. Trata-se de um estudo realizado em uma cidade do grande ABC Paulista.

Competências Socioemocionais: Conceitos, Convergências e Divergências

Após a aprovação da BNCC, em dezembro de 2017, a temática sobre competências socioemocionais, e a importância deste trabalho na escola, têm recebido destaque no cenário nacional. Todavia, trata-se de uma temática que não é nova no campo educacional. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o tema já tinha sido abordado no artigo 35-A, parágrafo 7, mas voltado para a organização do currículo do Ensino Médio. A temática também foi abordada pela UNESCO, em 1996, que estabeleceu os quatro pilares fundamentais para a educação (saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver). Em 2014, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Ayrton Senna e o Centro para Pesquisa e Inovação Educacional (CERI), da OCDE, organizaram o Fórum Internacional de Políticas Públicas “Educar para as Competências do Século 21”, em São Paulo.

Neste Fórum, foi apresentada a versão preliminar dos Estudos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as competências. A OCDE realizou um estudo em nove países membros intitulado “Competências para o progresso social e o poder das competências socioemocionais”. Tal estudo deu origem ao relatório sobre o assunto divulgando os países participantes e os resultados da pesquisa.



O relatório sintetiza três anos de pesquisas analíticas realizadas sob o patrocínio do Projeto Educação e Progresso Social (ESP, sigla em inglês), vinculado ao Centro de Pesquisa e Inovação educacional (CERI) da OCDE em 2015. De acordo com o relatório da OCDE (Competências para o progresso social), as melhorias de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podem ser incorporadas nas atuais atividades curriculares e extracurriculares.

Para a OCDE:

As Competências socioemocionais são relativamente mais maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. Investir precocemente nelas é especialmente importante, uma vez que derivam de investimentos anteriores. Além disso, pessoas com níveis mais altos de competências socioemocionais (como autoconfiança e perseverança) tem mais probabilidade de se beneficiar de novos investimentos em competências cognitivas (como matemática e ciências). Assim, pequenos hiatos de competências nos anos iniciais podem acarretar lacunas significativas ao longo da vida, e elas podem contribuir para agravar disparidades econômicas e sociais. Intervenções e estudos longitudinais de grande escala oferecem evidências sobre o impacto positivo de investimentos precoces e contínuos em competências socioemocionais na melhoria das perspectivas socioeconômicas de populações desfavorecidas. (2015, p. 14)

Em outro trabalho (O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica), Abed (2014) discute a inserção intencional de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para subsidiar a elaboração de políticas públicas. A autora esclarece que vivemos em tempos de mudanças na sociedade, incluindo o universo digital em que estamos atualmente. Neste sentido, as práticas pedagógicas necessitam de uma reflexão, levando em consideração as competências socioemocionais.

De acordo com Abed (2014) há um certo consenso entre os pesquisadores em organizar as habilidades socioemocionais em cinco grandes domínios, apesar de existirem várias habilidades socioemocionais, pois o ser humano é multifacetado. Esses cinco grandes domínios nos ajudam a pensar sobre o tema e são chamados de *Big Five*, um modelo de compreensão da personalidade que foi criado no começo da década de 1930 e aperfeiçoado até os anos de 1990.

No *Big Five*, a personalidade é dividida em cinco fatores, ou cinco domínios de acordo com Abed (2014): *Openness* (Abertura a experiências), estar disposto e



interessado pelas experiências - curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender; *Conscientiousness* (Conscienciosidade), ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem - perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade; *Extraversion* (Extroversão), orientar os interesses e energia para o mundo exterior - autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo; *Agreeableness* (Amabilidade - Cooperatividade), atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa - tolerância, simpatia, altruísmo; *Neuroticism* (Estabilidade emocional), demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais - autocontrole, calma, serenidade.

Abed (2014) chama a atenção para o fato de que o trabalho com as habilidades socioemocionais não é uma ideia inédita, tendo em vista as contribuições de Platão, Summerhill e as escolas antroposóficas. Para a autora, uma das possibilidades para trabalhar as habilidades socioemocionais na escola seria a partir da utilização de jogos. Abed (2014) enfatiza que é necessário criar situações para esse trabalho e que para ocorrer a aprendizagem necessita-se de ação do cognitivo e das emoções.

O relatório da OCDE (2015) sugere que promover um bom relacionamento entre educadores e crianças, mobilizar, nas atividades curriculares, exemplos reais e experiências práticas e enfatizar o aprendizado prático em atividades extracurriculares estão entre as melhores abordagens para aumentar o senso de responsabilidade, a capacidade de trabalho em equipe e autoconfiança das crianças.

Em relação às competências socioemocionais, de acordo com a OCDE:

[...] mais provável que uma criança disciplinada e persistente aumente suas competências matemáticas do que outra com o mesmo nível dessa competência, mas com menor grau de disciplina e persistência, já que essas qualidades elevam as chances de a criança fazer o dever com dedicação e se beneficiar disso. As competências cognitivas e as socioemocionais estão muito ligadas. (2015, p. 39)

Outro trabalho no Brasil envolvendo competências socioemocionais foi desenvolvido pelos autores Daniel Santos e Ricardo Primi, em 2014. Os pesquisadores atuaram sobre o desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas em parceria com o Instituto Ayrton Senna, com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em 2014.



De acordo com Santos e Primi (2014) o objetivo desta iniciativa foi o de elaborar um instrumento confiável para a mensuração de características socioemocionais que afetam o desempenho educacional dos alunos e ajudam a promover o bem-estar na vida adulta, bem como disponibilizar esse instrumento para diagnosticar, monitorar, avaliar e desenhar políticas públicas nessa área.

Santos e Primi (2014) mencionam alguns autores e algumas evidências empíricas a respeito da importância das características socioemocionais para o êxito escolar. Eles também esclarecem por meio de evidências científicas os cinco grandes domínios de personalidade e suas facetas, conhecidos como *Big Five*¹ e retrataram também a importância do desenvolvimento socioemocional para o aprendizado, demonstrando que há escassez de estudos relativos às análises referentes ao impacto de políticas e programas para promover o sucesso individual e coletivo através do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Após a aplicação do instrumento, os autores descrevem no documento os impactos de algumas características socioemocionais importantes para o desempenho escolar: Conscienciosidade, Locus de controle, extroversão, abertura a novas experiências, a relação entre as competências socioemocionais e o desempenho educacional dos estudantes, além de outras características investigadas (individuais, características da família, ambiente de aprendizagem).

Santos e Primi (2014) apontaram que a definição de educação de qualidade para o século XXI não é consensual e que algumas práticas pedagógicas já não atendem mais as demandas do mundo contemporâneo. Os autores esclarecem que competências relacionadas ao letramento e numeramento apesar de fundamentais, como também os conteúdos curriculares tradicionais, não são mais suficientes para garantir o sucesso profissional e pessoal atualmente e que é preciso indagar pelo o que falta.

¹ Segundo Santos e Primi, o pioneirismo da teoria dos Big Five é atribuído a Gordon Allport e colegas, em meados dos anos 30. Influenciados pela hipótese léxica de Francis Galton, segundo a qual as diferenças individuais mais importantes deveriam estar presentes na linguagem cotidiana, Allport e seus colegas buscaram nos dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade (como por exemplo: “amável”, “agressivo” etc). Novo refinamento foi então proposto nos anos 40 por Raymond Cattell, que reduziu a lista de adjetivos para 171 termos e depois os agrupou via análise fatorial por afinidade em 35 clusters. O passo seguinte foi então construir testes de personalidade que permitissem capturar estas múltiplas dimensões de personalidade. A partir dos anos 60, com grandes amostras provenientes da aplicação de diversos testes de personalidade e reanálises dos estudos de Cattell, diversos autores encontraram que cinco fatores principais explicavam a maior parte da variação existente nos testes. A partir da década de 60 os autores que mais contribuíram ao modelo sendo assim considerados os “pais” desse modelo foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John.



Todavia, se contrapondo a proposta desses autores (Santos & Primi, 2014), Smolka et al. (2015) em artigo intitulado “O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos”, apresenta vários autores consagrados que estudaram a personalidade, argumentando que há uma ampla gama de estudos e tendências em relação ao tema e que não há consenso em relação à natureza e aos modos de constituição da personalidade humana.

Neste sentido, segundo Smolka e seus colaboradores (2015), o modelo que elege os *Big Five* como os traços fundamentais da personalidade está longe de ser consensual e inovador. As autoras discutem vários pontos controversos e questionáveis segundo alguns autores renomados. Entre eles, a questão da análise fatorial como base para estudo da personalidade, a redução da personalidade a poucos traços analisáveis separadamente, a questão do desenvolvimento humano, da avaliação em larga escala, de transformar a mensuração das competências socioemocionais em política pública, além de explicitar também a importância de se considerar que políticas e práticas de educação baseiam-se em concepções que se nutrem das teorias nos diferentes campos do conhecimento (teorias do desenvolvimento humano, psicologia, teorias da educação aliadas aos conhecimentos da Biologia, Neurociência, Linguística entre outras).

Diante de vários autores que estudaram a formação da personalidade humana envolvendo várias concepções e vertentes, Smolka et al. (2015) concluíram que a temática necessita de mais debates, reflexões e estudos.

Neste sentido, as autoras argumentam que os instrumentos derivados do construto *Big Five* são amplamente questionados e estão longe de representar consenso na comunidade científica.

As considerações realizadas até este momento mostram que existem amplas discussões na literatura em relação ao tema. Existem autores mais simpatizantes da proposta das competências socioemocionais, elaborando até mesmo formas de mensuração, e outros que indicam a falta de clareza e de consenso.



Metodologia

Este estudo, derivado de uma dissertação de mestrado, analisou as diretrizes contidas no Documento Curricular, da rede de ensino de Santo André, e a compreensão de um grupo de Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais. Este município foi selecionado por ser um dos mais importantes da sub-região do Grande ABC Paulista, região metropolitana de São Paulo. Ao mesmo tempo, por ser a rede de ensino que já tinha publicado e estavam implantando seu Documento Curricular.

Santo André é um município brasileiro situado na região do Grande ABC, com outros sete municípios. Está localizado na Zona Sudeste da Grande São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo. Nesta cidade, aquele que ocupa o cargo de Coordenador Pedagógico, público-alvo desta pesquisa, não possui cargo efetivo. Ele exerce a função após ser aprovado em processo seletivo, exercendo assim a função gratificada. Em Santo André o nome adotado para este profissional é Assistente Pedagógico (AP). As reuniões com os Assistentes Pedagógicos do município de Santo André foram autorizadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) desse município, conforme resolução 466/12. O CEP é um órgão de caráter consultivo e deliberativo que tem por finalidade a avaliação e acompanhamento dos projetos de pesquisas envolvendo seres humanos realizados no território de Santo André. Assim, após apresentação e aprovação pelo Comitê, foram realizadas as sessões reflexivas com os Assistentes Pedagógicos pelo *Google Meet* e conduzidas pela própria pesquisadora.

Este estudo utilizou a abordagem qualitativa de caráter exploratório, a fim de se aproximar, de forma detalhada, do problema. Para Minayo (1994, p. 22), este tipo de pesquisa “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças” A presente pesquisa teve duas fases. A primeira fase foi constituída por uma análise documental a partir das leituras do Documento Curricular de Santo André, que foi homologado recentemente (DCRMSA, 2019).

Para Bardin (1977, p. 45), a análise documental está associada à “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”.



Na segunda fase, foram utilizadas sessões reflexivas, a partir das técnicas da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). O público-alvo foi formado por Assistentes Pedagógicos (coordenadores pedagógicos) do Ensino Fundamental, anos iniciais. Este grupo foi selecionado a partir dos seguintes critérios: estar na mesma escola por mais de dois anos e ter formação em Pedagogia. Neste contexto, cinco profissionais foram selecionados para participarem da pesquisa.

A abordagem colaborativa pode ser realizada de diversas formas. O processo de colaboração está submerso em uma busca para ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente das relações estabelecidas. Ele deve ser sistematizado pelo pesquisador com a finalidade de reconstruir, os componentes teóricos de suas práticas, visando a sua reelaboração e avaliação das possibilidades de mudança (Ibiapina, 2008, p. 97). Esta mesma autora sugere a organização de “sessões reflexivas”, de caráter formativo e investigativo, o que pressupõe participantes ativos, reflexivos, que pensem sobre sua prática.

Para Ibiapina (2016, p. 48) no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é atividade interativa de coprodução de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores e professores de forma crítica e reflexiva.

Neste presente estudo foram realizadas três sessões reflexivas. Devido ao distanciamento social, da pandemia da COVID-19, as sessões foram realizadas por meio de reunião remota, utilizando o Google Meet. As sessões, que foram gravadas, ocorreram a partir de questões geradoras, incitando os participantes a revelarem suas compreensões sobre as competências socioemocionais, o trabalho com esse tema em sala de aula, a presença das Competências Socioemocionais no Documento Curricular da cidade ou no Projeto Político Pedagógico, as formas para avaliar este tema, e como formar os professores neste contexto.

As transcrições foram realizadas pela pesquisadora e os dados foram analisados com a utilização da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977), é composta de três fases que são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira e na segunda busca-se sistematizar as ideias iniciais. Na terceira, o pesquisador realiza inferências interpretações, a partir dos objetivos previstos.



Resultados e Discussões

Os resultados deste estudo são apresentados em duas etapas. Na primeira, são mostrados os dados das análises realizadas sobre o Documento Curricular. Na segunda, são apresentados os dados das sessões reflexivas.

A Análise documental

O Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André (DCRMSA, 2019) está organizado em três volumes. Durante o ano de 2017, a Secretaria de Educação promoveu alguns debates envolvendo representantes de vários segmentos da educação com o objetivo de elaborar a proposta curricular.

No ano de 2019, o documento curricular foi analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da senhora Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de nº 9.723/2015 de 20 de julho de 2015, meta 7, estratégia 7.2.

As análises do documento, volume 1, mostraram algumas referências a respeito do aspecto lúdico nas práticas pedagógicas (DCRMSA, 2019, p.15), tanto na etapa da Educação Infantil como no Ensino Fundamental, aspecto que pode favorecer o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das crianças.

No documento, o aspecto lúdico é apresentado e considera-se que ao se propor jogos com regras algumas habilidades socioemocionais estão envolvidas, tais como: aprender com prazer, motivação, engajamento social, respeito e cooperação. De fato, o brincar, a brincadeira, levam as crianças e jovens a desenvolverem algumas habilidades socioemocionais. Pode-se aprender, prazerosamente, sobre as regras sociais e culturais, entre outras questões. O documento também indica que é preciso trabalhar os conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinais. A formação integral pressupõe o desenvolvimento de todas as capacidades das crianças e dos jovens nos âmbitos pessoal, interpessoal, social e profissional. Neste sentido, há uma aproximação em relação a este tipo de formação e o desenvolvimento de algumas habilidades socioemocionais.

No documento, volume 2, há um capítulo intitulado “Abordagens Pedagógicas para Educação Infantil e Ensino Fundamental”, onde são elencados os fundamentos e princípios com base nos direitos à educação de qualidade “assegurando uma



formação cidadã, garantindo a promoção de aprendizagens significativas, com usufruto dos bens sociais, culturais, científicos e de forma equitativa; (II) princípios de caráter ético, político e estético que balizem as ações pedagógica” (DCRMSA, 2019, p. 15).

Neste caso deve-se atuar com os alunos envolvendo os princípios: éticos procurando desenvolver a autonomia, assegurar que as crianças manifestem seus desejos, interesses, curiosidades e valorização da interação. Com relação aos princípios estéticos busca-se trabalhar a sensibilidade, ludicidade, criatividade e diversidade. Nos princípios políticos favorecer o exercício da cidadania e práticas que desenvolvam a integralidade do sujeito, que desenvolvam as diferentes linguagens, respeitando as crianças em suas individualidades, propiciando oportunidades que ampliem o conhecimento para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico (DCRMSA, 2019, p.15). Dentro dessas perspectivas estão envolvidos tanto os aspectos cognitivos como os socioemocionais. Embora de forma mais geral, sem especificações mais detalhadas.

O Documento também traz alguns outros princípios atrelados às competências socioemocionais, quando menciona a Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considerando que os aspectos do cuidar se mantenham juntamente aos do educar, não desconsiderando a ludicidade e o investimento no desenvolvimento global das crianças (DCRMSA, 2019, p.16). Todavia, as indicações também são muito gerais e necessitam do entendimento sobre tais competências e para que servem.

Constam no Documento Curricular indicações a respeito da consideração da formação da criança em sua integralidade e questões relacionadas ao afeto, de acordo com pesquisadores (Abed 2014; Mahoney & Almeida 2007; Sastre & Moreno, 2002).

A elaboração do Documento Curricular foi baseada nas recomendações da BNCC (2017), e em outros documentos oficiais que o fundamentam para o trabalho na Educação Básica. A BNCC traz as indicações referentes às competências gerais e as competências socioemocionais. As competências socioemocionais apresentadas na BNCC atrelam-se ao autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania.

As análises do documento, volume 1 e 2, mostraram que existem somente algumas referências para o trabalho com as competências socioemocionais. Essas



foram encontradas a partir de indicações de aspectos lúdicos, dos jogos, e também dos aspectos afetivos e da formação integral. Todavia, as recomendações apenas tangenciam o tema e não trazem referências explícitas a respeito das competências socioemocionais para o trabalho nas escolas. O documento sugere que é preciso que cada escola considere suas realidades locais e o público atendido, compondo a caracterização no Projeto-Político-Pedagógico. Uma situação onde corre-se o risco de cada escola interpretar o fenômeno de sua forma e, até mesmo, não interpretar e não desenvolver o trabalho envolvendo essas competências.

A Compreensão dos Assistentes Pedagógicos sobre as Competências Socioemocionais

Participaram deste estudo quatro mulheres e um homem. Esses profissionais possuíam Licenciatura Plena em Pedagogia e algum tipo de pós-graduação *latu sensu*. A maioria realizou o curso superior em instituição privada, de forma presencial. Tinham tempo mínimo de exercício da função na escola de 3 anos e máximo de 8 anos. Trata-se de uma demanda particular de profissionais que atuam na rede de ensino do município de Santo André.

As análises realizadas possibilitaram a criação de algumas categorias. São elas: acolhimento, emoções e sentimentos, motivação, lúdico e resolução de conflitos. Essas categorias foram assim separadas para ampliar as análises e estudos, mas é necessário considerar que elas estão imbricadas e interrelacionadas.

Na categoria acolhimento, os relatos revelaram alguns entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais. Neste particular, eles apontaram os aspectos afetivos, as individualidades e as necessidades das crianças, ou seja, questões emocionais que permeiam as relações. A participante D indicou que “muitas vezes a criança passa uma situação difícil em casa e não tem como deixar essa situação lá e aprender o conteúdo em sala de aula. Os professores necessitam trazer o aluno junto dele, para que de alguma forma possam trabalhar o conteúdo”. Esta profissional indicou que o docente deve buscar “estratégias diferentes para motivar a criança, muitas vezes giz e lousa apenas, não serão suficientes para ensinar. É preciso criar vínculos (Participante D).

De fato, é preciso ter o foco na criança e olhar não somente para as competências cognitivas, que são importantes, mas também para as de caráter emocional. Cada criança tem sua individualidade e precisa ser vista de forma única.



Para esta profissional, o vínculo é fundamental para as questões de ensino e aprendizagem. Para Abed (2014, p. 17), “a questão que se coloca não é mudar drasticamente a realidade da sala de aula, mas sim ampliar a ação pedagógica para além da mera transmissão de conteúdos”. Para a autora é necessário abrir a escuta e o olhar para melhorar a qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino-aprendizagem.

Neste sentido pode-se considerar outras estratégias de ensino como, por exemplo, o uso dos jogos e das brincadeiras durante as aulas, pois motivam as crianças durante o processo de aprendizagem, tornando o ambiente prazeroso e despertando os sentimentos de alegria. Acolher a criança e exercitar a escuta de suas necessidades são aspectos importantes.

Mahoney e Almeida (2005), a respeito do acolhimento esclarecem que acolhimento é importante em qualquer idade:

acolhimento da criança e do jovem pelo grupo familiar, grupo de amigos, grupo de colegas, professores, acolhimento do professor pela direção, pelos seus pares, pelo seu entorno, pelos seus alunos. A sala de aula-uma oficina de relações- é/não é um espaço de acolhimento (Almeida et al., 2007, p. 25).

Ainda para as autoras supracitadas a respeito do ensino-aprendizagem é necessário durante o processo de aprendizagem satisfazer “as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor” (Almeida et al., 2005, p.25).

As análises desta categoria, acolhimento, mostram que os participantes já tinham certo entendimento sobre as competências socioemocionais. Neste caso, observou-se que foram demonstradas nas falas, algumas referências da competência de número 9 da BNCC, que se refere, entre outras questões, ao acolhimento (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). Todavia, ressalta-se que tal entendimento era muito mais intuitivo do que em forma de uma ação sistematizada da escola ou do professor.

A respeito da categoria emoções e sentimentos a literatura aponta (ABED, 2014) que é preciso considerar as crianças, na escola, em sua integralidade, todos que convivem no ambiente escolar têm emoções e estabelecem vínculos.



Os participantes relataram alguns trabalhos realizados nas escolas considerando os aspectos relacionados aos sentimentos e emoções. Propostas envolvendo relatos das experiências das crianças após a participação em um projeto de teatro, formação de professores acerca das emoções desde a Educação Infantil envolvendo a escuta das famílias.

Para Abed (2014, p. 21), a aprendizagem humana é relacional e com muitas interações. “Portanto, as habilidades de qualidade social também são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Para aprender, é necessário estabelecer vínculos saudáveis entre o ensinante, o aprendiz e os objetos do conhecimento”.

Por fim, a participante C relata que trabalhar com o emocional dos professores não tem sido uma tarefa fácil, mencionando esse aspecto devido ao contexto da pandemia da Covid19 e as aulas em ambiente remoto. Há muitas dúvidas, inseguranças e resistências relacionadas à forma de propor atividades remotas. Neste contexto, alguns professores estão utilizando propostas mais lúdicas, enquanto outros continuam ofertando atividades, de forma remota, da mesma forma que faziam em sala de aula, é um desafio para todos.

As análises desta categoria, emoções e sentimento, também revelam que os participantes já tinham algum entendimento de que as emoções são parte das competências socioemocionais e que elas são importantes para a aprendizagem escolar. As falas indicaram algumas referências da competência de número 8 da BNCC (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).

Em relação à categoria motivação são relatadas as contribuições dos participantes, considerando a utilização de estratégias em sala de aula que colaboram para promover a motivação das crianças. Em alguns relatos durante as sessões reflexivas a participante C mencionou sobre o seu trabalho, envolvendo jogos e brincadeiras alguns anos atrás, como também o trabalho envolvendo a escuta e acolhimento das crianças.

A participante D relatou, durante as sessões reflexivas que os professores organizam as aulas utilizando jogos, trabalham com os agrupamentos para que as crianças avancem na hipótese de escrita, projeto de leitura em que os alunos maiores do 4º ano leem para a educação infantil, professores estão sempre pensando em propostas diferentes (Participante D).



Almeida (2005) já havia enfatizado a questão de que é relevante propor situações de aprendizagem prazerosas para as crianças, aquelas situações em que elas podem ficar mais livres para aprenderem, de fato, o que é necessário.

A participante C, a respeito da motivação no contexto da pandemia da Covid19 e do ensino remoto, relata que: O que tem dado certo é quando vamos planejar as propostas no coletivo, eu sei que temos que trabalhar Português, Matemática, mas como levo esse conteúdo de uma forma mais prazerosa?... utilização de vídeos, brincadeiras? temos discutido muito isso para que as crianças não se desmotivem.

Para Abed (2014), promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais significa atuar na motivação das crianças a partir de:

[...] ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os ensinantes e com os objetos do conhecimento, engajando-se com a situação de aprendizagem, revestindo os conhecimentos de sentidos pessoais, mas sem perder a dimensão dos significados adotados pela cultura, posicionando-se criticamente, com seriedade e compromisso, aprofundando, enriquecendo e ampliando o arcabouço de saberes da sociedade (Abed, 2014, p. 71).

Brito (1989) apud Moran et al. (2015, p. 33) indicou que a aprendizagem depende da motivação profunda, se é intrínseca ou extrínseca. “Na intrínseca, a pessoa não depende de controle externo, de premiação ou punição. Na extrínseca, o indivíduo depende de reforços externos: nota, remuneração e medo”.

Desta forma, quando os alunos são motivados, a aprendizagem se torna mais significativa e com sentido. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes (Moran et al., 2015, p. 33).

Conforme exposto nos relatos desses participantes das sessões reflexivas, percebeu-se que eles reconhecem os jogos, as oficinas de teatro, as brincadeiras, projetos, como elementos motivadores e, de certa forma, como parte das competências socioemocionais. De fato, essas são estratégias para trabalhar o conteúdo de forma mais prazerosa.

A respeito da ludicidade, embora esta categoria, o lúdico, traga algumas reflexões já realizadas anteriormente, ela também traz algumas informações mais detalhadas e, diretamente, atreladas ao jogo.



A participante C relata que é possível perceber o trabalho envolvendo o lúdico como estratégia para aprendizagem nas turmas de alfabetização (crianças entre 6 e 8 anos de idade). Nas turmas maiores, a questão do lúdico, como por exemplo: o jogo, já não tem muita ênfase. A participante relata também que esse trabalho depende do professor, uns são mais simpatizantes outros não.

Esta profissional, participante C, ilustra a categoria ludicidade: Depende do professor. Percebo que alguns profissionais são mais rígidos com relação aos conteúdos e outros são mais acolhedores. É possível perceber o trabalho socioemocional no ciclo de alfabetização com os pequenos por meio dos temas geradores (interesse das crianças), esses projetos geralmente consideram o lúdico (Participante C).

Essa participante mencionou ainda que este tipo de trabalho visa sempre motivar os alunos, tornar as aulas prazerosas, proporcionar a brincadeira e a ludicidade e trazer os conteúdos.

O participante E também relata que o trabalho com relação à ludicidade não é unanimidade e nem todos os professores levam em consideração, ainda predominam práticas e metodologias mais tradicionais que recorrem à aula mais expositiva, giz e lousa.

Todavia, Abed (2014), a respeito do lúdico, indica que se trata de atividades:

[...] promotoras de desenvolvimento humano, como demonstram muitos autores. A clareza dos objetivos de sua utilização em sala de aula e das intervenções mediadoras a serem realizadas otimiza enormemente o potencial da situação lúdica, transformando-a em um poderoso recurso pedagógico que desenvolve habilidades, tanto nos alunos quanto nos professores (Abed, 2014, p.94).

Para a autora, o jogo, a utilização de recursos lúdicos, necessita ter objetivos claros além do caráter prazeroso: Ao utilizar os recursos lúdicos e artísticos, é importante não perder o caráter de prazer que a atividade pode proporcionar, ao mesmo tempo em que deve ser garantido o status de “recurso pedagógico” através da mediação do professor, com objetivos claros, planejamento cuidadoso e intervenções intencionais para desencadear as aprendizagens esperadas (Abed, 2014, p. 128-129).

A participante D relata que os professores organizam as aulas utilizando jogos. Ao falarmos de competências socioemocionais, as atividades lúdicas favorecem seu desenvolvimento por meio da cooperação, respeito (pois a criança precisa esperar a



sua vez e a vez do colega para jogar), aprender a ganhar, perder (lidar com a frustração) e o entusiasmo.

Macedo et al. (1997, p. 139-140) fazem as seguintes reflexões sobre os jogos: Como precisar a importância do jogo na escola? Como pensar o jogo na construção do conhecimento? A função da escola é instrumental, aprendemos a ler, escrever, fazer cálculos, pois as profissões na vida adulta precisam disso. Para a criança essa ideia é abstrata e precisamos refletir que é preciso atribuir sentido, prazer ao que ensinamos na escola, um dos caminhos pode ser o jogo.

Com o lúdico as crianças vivenciam experiências e têm contato com um mundo “mágico”, inventando, criando, estimulando habilidades, aumentando a curiosidade e, em especial, conquistando independência.

De acordo com Brougère (1998, p. 24) “a cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. [...] Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas.”

Para Piaget (1980), esses jogos provocam conflitos internos, fazendo com que as crianças encontrem resoluções para os problemas, saindo assim com o pensamento enriquecido e estruturado, lidando melhor com novas transformações, por isso o autor cita:

[...] É pelo fato do jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes (Piaget, 1980, p.157-158).

As análises da categoria lúdico indicaram que os participantes já tinham algum entendimento sobre a importância do lúdico para a aprendizagem e dentro do contexto das competências socioemocionais.

A respeito da categoria resolução de conflitos, a participante B trouxe algumas considerações que envolvem as competências socioemocionais. Ela mencionou as práticas dos professores com relação à essa categoria. Para esta profissional, a resolução de conflitos exige um “olhar” para a criança em relação ao que ela sente e, entre outras questões, é preciso escutar as crianças na hora dos conflitos e se preciso sair da sala de aula para resolver a questão.



A participante B relata novamente o trabalho dos professores envolvendo a resolução de conflitos conforme suas observações no dia a dia:

É um trabalho que acontece sim, mas com alguns professores de maneira mais evidente, mais intencionalmente e com outros é natural porque é aquilo que sempre ficamos falando. O professor vai fazendo, sabe que tem coisas que são importantes, mas não paramos para refletir e vamos fazendo (Participante B).

Observa-se que o trabalho de resolução de conflitos acontece, mas de certa forma dissociado de um projeto sistêmico da escola. Fica claro que cada professor faz da forma que acha mais viável.

Sastre e Moreno (2002) trouxeram contribuições a respeito da resolução de conflitos em sala de aula, indicando que é preciso considerar formas de discutir alternativas para resolver os conflitos interpessoais.

As análises desta categoria, resolução de conflitos, indicaram que os participantes já tinham algumas estratégias e entendimento sobre este processo, que está associado à importância da competência de número 9 da BNCC (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).

Considerações Finais

Este estudo analisou as diretrizes, contidas no Documento Curricular da rede de ensino de Santo André, e os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos, do Ensino Fundamental, anos iniciais, sobre as competências socioemocionais.

Ao analisar as diretrizes contidas nos documentos e os entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais, elementos sensíveis foram encontrados, revelando questões importantes para a rede de ensino de Santo André, para as escolas e para os professores.

De fato, as escolas devem apoiar o desenvolvimento das competências socioemocionais com intencionalidade, oferecendo mais oportunidades para o desenvolvimento de competências como autoconhecimento, persistência, colaboração e organização. Um dos caminhos para que tal situação aconteça é conectando a aprendizagem àquilo que faz mais sentido para a vida do aluno, o



trabalho envolvendo jogos e experiências lúdicas. Personalizar experiências de aprendizagem pode auxiliar na luta contra o fracasso escolar.

O presente estudo revelou, nas análises do Documento Curricular, que algumas dimensões das competências socioemocionais são abordadas de modo superficial e estão dispersas no documento. Nesse contexto, aparecem alguns elementos que envolvem a utilização de jogos e brincadeiras, bem como o trabalho pedagógico, na perspectiva da formação da criança de maneira integral envolvendo os aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico.

Além desses elementos, existem algumas indicações para o trabalho envolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Constam também no documento os objetivos gerais da BNCC que abordam as competências socioemocionais.

Neste contexto, destaca-se a necessidade urgente da elaboração de um documento norteador para o trabalho envolvendo as competências socioemocionais para as escolas de Santo André. Com base nos resultados desta pesquisa, o documento precisa ser uma referência e trazer questões básicas como, definições, informações de pesquisas sobre o assunto, dados acadêmicos entre outros, e temas mais avançados, como sugestões de ações possíveis a serem realizadas no contexto escolar.

Esta pesquisa também mostrou, a partir da análise dos entendimentos dos Assistentes Pedagógicos sobre as competências socioemocionais, que o trabalho envolvendo este tema está, parcialmente, presente na escola durante as interações entre crianças e professores, nas situações envolvendo jogos e brincadeiras, durante a resolução de conflitos, no acolhimento das emoções e sentimentos das crianças, durante a escuta atenta a respeito das necessidades das crianças e nas escolhas didáticas, realizadas por alguns professores, que buscam motivar as crianças para aprenderem de maneira significativa e prazerosa. Nestas situações é possível promover o trabalho envolvendo as competências socioemocionais como: empatia, cooperação, motivação e responsabilidade.

Os participantes deste estudo, às vezes, utilizaram outras nomenclaturas para se referirem às competências socioemocionais. Notou-se que o trabalho envolvendo o tema tem acontecido nas escolas de forma fragmentada, pois não há um planejamento exclusivo e direcionado para o trabalho envolvendo as competências socioemocionais.



Ficou evidente também neste estudo que os Assistentes Pedagógicos conhecem apenas parcialmente o que é apresentado na BNCC (autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania) e no Documento Curricular da cidade. Tal questão parece bem comum e normal, considerando que a BNCC foi aprovada recentemente, assim como o Documento Curricular.

Desta forma, ressalta-se a necessidade da realização de estudos sobre as competências socioemocionais, de forma intencional e reflexiva envolvendo diretores, assistentes pedagógicos, professores e demais profissionais de educação, mas não apenas para cumprir mecanicamente o que está estabelecido na BNCC. Sugere-se também a criação de ações e iniciativas para serem utilizadas no âmbito da escola e da sala de aula.

Registra-se que embora exista um desejo forte de atuar nesses elementos, eles são ainda apenas tangenciados, muito provavelmente, em virtude da ausência de formação adequada para o trabalho.

Em geral, os dados mostraram que o trabalho com as competências socioemocionais ocorre nas escolas de maneira pouco intencional, superficial e disperso. Os professores realizam o trabalho conforme a necessidade do momento, não há muitas reflexões sobre a temática e nem um projeto sistêmico da escola para lidar com as competências socioemocionais. O foco, quase sempre, tem ficado sobre os conteúdos acadêmicos.

No contexto da pandemia da COVID-19, momento desafiador para todos, elementos das competências socioemocionais foram intensificados e envolveram várias emoções e sentimentos, incertezas, na qual toda a equipe escolar precisou demandar esforços para atender às crianças e suas famílias da melhor forma possível, em um ambiente remoto e de certa forma mais distante. Talvez aproveitando este contexto, os profissionais possam ampliar o entendimento sobre o tema, compreendendo mais sobre a diversidade humana, reconhecendo as emoções, exercitando a empatia, o diálogo, a cooperação, buscando a resolução de conflitos e respeitando o outro, valorizando as identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Referências Bibliográficas



- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&tlng=pt
- Almeida, L., & Mahoney, A. A. (Orgs.). (2007). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Edições Loyola.
- Alves, N. N. L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia] <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5f36fb89-8448-4d52-ab15-56edd8f8cfb2>
- Arantes, V. A. (Org.), & Aquino, J.G. (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus.
- Bacich, L., Neto, A. T., & Trevisan, F. M. (Orgs.). (2015) *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso editora.
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora*. Penso editora.
- Berger Filho, R. L. (1998). *Formação Baseada em Competências numa Concepção Inovadora para a Formação Tecnológica*. Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas. https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11338/curriculo_baseado_em_competencias_0.pdf
- Brasil (2017, 20 de dezembro). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br)
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brito, A. F. D. (2019). *Competências socioemocionais: influência no desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de São Caetano do Sul]. <https://cpanel.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/33>
- Brougère, G. (1995). *Jogo e educação*. Artes Médicas.
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Aná. Psicológica [online]*, 22(1), 259-267. <http://hdl.handle.net/10400.12/214>



- Cássio, F., & Catelli, R. (2019). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. Ação educativa.*
- Fórum Internacional De Políticas Públicas “Educar para as competências do século 21” (2014). Comunicado de Imprensa. <http://www.educacaoec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>
- Fundação Victor Civita (2011). *Relatório: o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.* <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>
- Gil, A. C. (2019). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (6ª ed.). Editora Atlas.
- Ibiapina, I. M. L. M., Bandeira, H. M. M., & Araújo, F. A. M. (Orgs.) (2016). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.* EDUFPI.
- Instituto Ayrton Senna (2020). *Instituto Ayrton Senna.* <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Cidades (IBGE).* <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>.
- Macedo, L. D., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (1997). *4 cores senha e dominó: Oficinas de jogos em uma perspectiva Construtivista e Psicopedagógica.* Casa do Psicólogo.
- Minayo, M. C. S. (Org.), Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2004). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (23ª ed.). Vozes.
- OECD (2015), *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais.* Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola.* Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências é virar as costas aos saberes? Pátio – Revista Pedagógica,* 11, 15-19. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html.
- Placco, V. M. N. D. S., Souza, V. L. T. D., & Almeida, L. R. D. (2012). O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos De Pesquisa,* 42(147), 754–771. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>



- PMSA. (2015). *Anuário da cidade de Santo André*. <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/381434.PDF>>
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Cortez Editora.
- Ricardo, E. C. (2010). Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos De Pesquisa*, 40(140), 605–628. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>
- Ropé, F., & Tanguy, L. (2013). Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. *Trabalho & Educação*, 4, 207–208. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9106>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. de, Magiolino, L. L. S., & Dainez, D.. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade*, 36(130), 219–242. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.