

## DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE

Ana Carolina Leal Folha de Castro<sup>1</sup>  
Cléber Silva e Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo investiga o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EMIEPT), abordando as percepções e desafios enfrentados pelos docentes na prática pedagógica. A lacuna de conhecimento se encontra na escassa compreensão das estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento dessas competências no EMIEPT. A pesquisa, baseada em entrevistas qualitativas, identificou convergências e diferenças entre as competências apontadas pela BNCC, a Resolução CNE/CP N<sup>o</sup> 01/2021 e a percepção dos docentes. Além disso, revela a insegurança dos docentes quanto à implementação das competências socioemocionais devido à ausência de formação específica. Os resultados principais destacam a importância de formações docentes voltadas para o desenvolvimento socioemocional e sugerem práticas pedagógicas, alinhadas aos conceitos e princípios da proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que podem favorecer o crescimento dessas competências nos estudantes do EMIEPT.

**Palavras-chave:** Competências socioemocionais. ensino médio integrado. prática docente.

### 1 APRESENTAÇÃO

O contexto educacional contemporâneo reconhece cada vez mais a importância das habilidades socioemocionais no desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e bem-sucedida na sociedade.

Esta pesquisa explora a temática do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EMIEPT), investigando as percepções dos docentes e os desafios que enfrentam em suas práticas pedagógicas.

O EMIEPT, como modalidade de ensino que busca integrar conhecimentos técnicos e habilidades profissionais com uma educação abrangente, torna-se um cenário relevante para examinar como tais competências são abordadas e favorecidas. A fim de proporcionar uma base

<sup>1</sup>Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Brasil Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil.

<sup>2</sup>Doutorado em Química pela Universidade Federal do Pará, Brasil Dedicção Exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil.

sólida para a pesquisa, este artigo busca contribuir com debates sobre a compreensão das estratégias pedagógicas específicas que efetivamente fomentam o desenvolvimento das competências socioemocionais nesse contexto.

Ao explorar as perspectivas dos docentes e compará-las com os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Resolução Nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), espera-se oferecer reflexões para aprimorar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento integral dos estudantes do EMIEPT. Além disso, esta pesquisa destaca a necessidade de formação contínua dos educadores para a implementação eficaz das competências socioemocionais e sugere práticas pedagógicas alinhadas aos conceitos e princípios da proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que podem ser adotadas para esse fim.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para investigar o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EMIEPT). A escolha por uma abordagem qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada das percepções e desafios dos docentes em relação a essa temática, bem como a possibilidade de explorar a interação entre diferentes perspectivas e direcionamentos curriculares.

Os participantes deste estudo foram dez docentes do EMIEPT de diferentes áreas de conhecimento, com experiências variadas em relação ao ensino de competências socioemocionais. A seleção dos participantes foi realizada por meio de amostragem intencional, visando a diversidade de opiniões e vivências.

A coleta de dados foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa abordagem permitiu uma exploração aprofundada das percepções dos docentes, ao mesmo tempo em que ofereceu flexibilidade para que os participantes pudessem expressar suas ideias e insights de maneira mais livre. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Após obter a aprovação ética necessária (CAAE: 54768221.0.0000.0131), os docentes participantes foram contatados e convidados a participar voluntariamente das entrevistas. Cada entrevista foi conduzida por um pesquisador treinado, que seguiu um roteiro semiestruturado. As perguntas abordaram temas como a percepção dos docentes sobre as competências

socioemocionais, os desafios enfrentados na promoção dessas competências e as estratégias pedagógicas utilizadas.

A análise de dados seguiu uma abordagem qualitativa por meio da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). As transcrições das entrevistas foram minuciosamente examinadas, identificando-se temas, padrões e insights relevantes. Foram aplicadas técnicas de codificação aberta e axial para organizar os dados e identificar relações entre os conceitos emergentes. A triangulação das percepções dos docentes com os direcionamentos da BNCC e da Resolução CNE/CP Nº 01/2021, permitiu uma análise comparativa abrangente.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO NECESSÁRIA

No âmbito da educação, consideramos importante resgatar as origens da produção científica sobre o tema das competências socioemocionais até chegarmos ao entendimento de como essas competências se manifestam no contexto educacional atual. Acreditamos que este caminho nos permitirá adotar uma abordagem crítica em relação a teorias e modelos que não se comprometem verdadeiramente com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Os estudos sobre inteligência emocional têm suas raízes no construto da inteligência, que inicialmente foi focado em aspectos quantitativos e na mensuração através de testes de quociente intelectual (QI). No entanto, parâmetros de classificação de níveis de inteligência têm sido considerados ultrapassados na atual concepção de inteligência e, portanto, não são adequados para o ambiente educacional (Nunes & Silveira, 2015).

Ao longo do tempo, houve uma evolução nesse construto, com a emoção sendo reconhecida como fundamental para os processos cognitivos. Isso é evidente na Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner, que superou a dicotomia entre emoção e razão (Nunes & Silveira, 2015).

A Teoria das Inteligências Múltiplas, que surgiu na década de 1980, propõe que a cognição humana é composta por várias competências que não podem ser medidas quantitativamente. Gardner identificou diversas inteligências, como linguística, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal, entre outras. Essas teorias geraram interesse na educação, mas é importante usá-las com cautela, uma vez que não consideram adequadamente elementos culturais e das interações humanas (Nunes & Silveira, 2015).

No contexto educacional brasileiro, os aspectos socioemocionais têm sido considerados desde os anos 1990, refletidas em diferentes documentos legais. No entanto, a implementação de

uma formação que contemple o desenvolvimento integral ainda é um desafio, face ao atual contexto histórico (Fonseca, 2019; Silva & Silva, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 é um marco importante, reconhecendo a importância das competências socioemocionais (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018) enfatiza que a responsabilidade de construir currículos recai sobre as redes de ensino (Brasil, 2018) e regulamentou que os aspectos socioemocionais devem ser desenvolvidos por meio das dez competências gerais traçadas neste documento, mas não especifica quais habilidades socioemocionais devem ser desenvolvidas.

Considerando que essas competências são benéficas para o ensino-aprendizagem e o bem-estar geral dos estudantes, é necessário refletir sobre como desenvolvê-las no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Uma abordagem interessante é a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, que destaca a influência das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano, considerando que afeto e cognição são inseparáveis. Resgatar as perspectivas que orientam a concepção de formação humana integral torna-se fundamental no debate do desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de criar condições propícias para o aprimoramento dessas competências.

5032

Considerando o princípio de integração proposto pela EPT, a inserção e desenvolvimento das competências socioemocionais devem ser integrados à prática pedagógica de maneira interdisciplinar (ABED, 2016), uma perspectiva já contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que destaca a complexidade da aprendizagem de valores e atitudes (Brasil, 1997, p. 50).

No entanto, é importante destacar o interesse crescente do setor educacional privado em comercializar programas de educação socioemocional, como a "Escola da Inteligência" de Augusto Cury e o "Laboratório de Inteligência Vida" (LIV), adotados por algumas escolas após a orientação da BNCC (Fonseca, 2019). Isso ressalta o desafio de promover essas competências visando uma formação integral, uma vez que práticas pedagógicas muitas vezes não se desenvolvem de maneira interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sim como componentes curriculares obrigatórios em horários específicos.

Nesse contexto, é crucial que as instituições de ensino e os educadores estejam preparados para proporcionar aos estudantes experiências de formação diversificadas e complexas. Isso

implica em criar, estruturar e dinamizar situações que estimulem a aprendizagem e a autoconfiança nas habilidades individuais de cada aluno (ABED, 2016).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ao proceder com a análise de conteúdo das transcrições das entrevistas, serão apresentados e discutidos, a partir das três categorias descritivas encontradas: 1- Percepção docente acerca de Competências Socioemocionais; 2- Práticas Pedagógicas e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais; 3- Formação Docente e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Estudantes do EMIEPT. A partir dessas três categorias descritivas, foram encontradas outras subcategorias, e, para uma melhor organização destas informações, serão apresentadas no quadro 2, abaixo, para posteriormente seguir-se à discussão dos resultados, com base no referencial teórico já utilizado neste trabalho.

Quadro 1 - Categorização das Entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>1- Percepção docente acerca de Competências Socioemocionais</b>	1.1 Conhecimento da BNCC;
	1.2 Compreensão acerca de Competências Socioemocionais;
	1.3 Relevância do desenvolvimento de Competências Socioemocionais pelos estudantes, ao longo do EMIEPT;
	1.4 Papel da instituição de ensino em favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes;
	1.5 Relevância do docente no trabalho de favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes;
	1.6 Competências Socioemocionais que os docentes consideram importantes que sejam desenvolvidas pelos estudantes, ao longo do EMIEPT;
<b>2- Práticas Pedagógicas e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais</b>	2.1 Segurança do docente para favorecer o desenvolvimento de Competências Socioemocionais dos estudantes, na sua prática pedagógica;
	2.2 Possibilidade de favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio do componente curricular ministrado pelo docente;

---

2.3 Quanto a favorecer, no momento, o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes do EMIEPT;

---

2.4 Exemplos de situações/experiências pedagógicas que consideram favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais no componente curricular ministrado pelo docente;

---

2.5 Intencionalidade do trabalho docente voltado a favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes do EMIEPT;

---

### **3- Formação Docente e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais de estudantes**

---

3.1 Contato com a temática de competências socioemocionais ao longo da formação inicial do docente;

---

3.2 Participação em cursos de formação continuada para docentes e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais dos estudantes, após a instituição da BNCC;

---

3.3 Relevância de formações docentes na EPT e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

---

Fonte: Desenvolvido pela autora, a partir dos dados das entrevistas (2022).

5034

Ressalta-se que foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos 10 docentes entrevistados que atuam no EMIEPT do IFPA – *Campus Tucuruí* e, dentre estes, 05 docentes ministram componentes curriculares da formação básica, sendo: 1 de geografia, 2 de química e 2 de filosofia e 05 docentes ministram componentes curriculares da formação técnica: 1 no curso de Agrimensura, 1 no curso de Eletrotécnica, 1 no curso de Edificações e 2 no curso de Saneamento Ambiental.

#### **4.1 Percepção docente acerca de Competências Socioemocionais**

Considerando que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), definidas pela Resolução CNE/CP Nº 01/2021, fazem parte de um conjunto de reformas educacionais dispostas em dispositivos legais, como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 para o Ensino Médio, que estabelece que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, incluindo as socioemocionais, iniciou-se perguntando aos entrevistados se eles conheciam este documento

(subcategoria 1.1). Todos relataram conhecer a BNCC apenas de forma superficial, o que permite inferir que os participantes desconhecem a origem desta orientação até chegar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No que se refere à compreensão dos docentes acerca das competências socioemocionais (subcategoria 1.2), a maioria demonstrou insegurança quanto ao seu entendimento, como pode ser percebido na seguinte citação:

O termo em si, para mim, ele é novo. Ao ouvir você falar, eu fiquei aqui pensando, quais são essas competências? Daí eu te falar que uma das dificuldades que a gente tem em sala de aula é de identificar exatamente quais são essas habilidades, as competências, ou ter essa competência de identificar, quais são os sinais que se apresentam nos alunos com relação às suas emoções, a externalizar as emoções, porque quando a gente vai observar a questão do indivíduo humano como um todo, as emoções elas fazem parte da nossa vida." (Mário, Docente da Formação Básica, Filosofia, 2022).

No entanto, a maioria dos entrevistados (7) formulou suas respostas exemplificando as competências socioemocionais que consideram importantes a serem desenvolvidas pelos estudantes. Isso permitiu perceber que eles possuem uma compreensão conceitual próxima à apresentada na BNCC (2018) e na Resolução CNE/CP Nº 01/2021, conforme a citação abaixo:

Eu entendo que seria o aluno conseguir ter autonomia emocional no sentido de ter segurança para se comunicar em sala de aula, tanto com o professor para tirar dúvidas e tal. Expor também, muitas vezes, o seu ponto de vista ali num debate, é saber interagir com os outros colegas em sala de aula, desenvolver habilidades de trabalhar em equipe, a compreensão, paciência, liderança também (...)" (Lisandra, Docente da Formação Técnica, Agrimensura, 2022).

O fato de conseguirem expressar uma compreensão a respeito das competências socioemocionais, possivelmente se deve às discussões intensas em torno dessas competências no Brasil, sobretudo a partir do início do século XXI (Santos et al., 2019; Fonseca, 2019; Silva, Silva, 2021).

Ressalta-se que todos os docentes entrevistados consideram que o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes ao longo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMIEPT) é de extrema importância (subcategoria 1.3). Entretanto, no que tange ao papel da instituição de ensino em favorecer o desenvolvimento dessas competências (subcategoria 1.4), foram identificadas aproximações e divergências entre o que os entrevistados acreditam ser o papel institucional, e, para melhor entendimento, foram representadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Subcategoria 1.4: Papel da instituição de ensino em favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes do EMIEPT:

RESPOSTAS ENCONTRADAS	FREQÜÊNCI A
Propor formações continuadas para os docentes;	3
Propor formações para os alunos;	1
Promover momentos de socialização, como por exemplo: eventos culturais, recreativos ...	2
As respostas apontaram o papel do professor e não da instituição;	3
Entende que a instituição tem seu papel, mas não sabe de que forma.	1

Fonte: Desenvolvido pela autora, a partir dos dados das entrevistas (2022).

As respostas apontam para o reconhecimento dos docentes de que a instituição exerce um papel importante para que o trabalho de desenvolvimento de competências socioemocionais aconteça dentro do contexto escolar, seja por meio da proposição de formação continuada aos docentes – item que será discutido na Categoria 3, ou seja pela promoção de momentos de socialização, como eventos culturais, para a comunidade escolar. Todos considerados pontos relevantes, dado que as competências socioemocionais se desenvolvem em diversos contextos, até mesmo quando não são ensejadas com intencionalidade (ABED, 2016).

5036

No entanto, ressalta-se que as legislações apontam para a necessidade de que essas competências não devam mais permanecer sendo desenvolvidas somente ao acaso, mas sim, de forma planejada e com intencionalidade (ABED, 2016; Brasil, 2018; Brasil, 1997; Brasil, 2021; Marques, Tanaka e Foz, 2019).

Ainda na subcategoria 1.4, chama atenção a resposta de um dos entrevistados, ao reforçar a ideia de que as formações a serem propostas pela instituição deveriam se voltar aos estudantes, conforme o seguinte relato:

Eu acredito que a instituição, ela tem que oferecer capacitações a esses alunos. Essas capacitações elas incluem palestras, elas incluem dinâmicas de grupo, elas incluem oficinas, elas incluem gincanas. E dessa forma, o aluno pode tomar conhecimento acerca desse tema envolvendo as competências socioemocionais. Também é necessário que a instituição tenha uma equipe técnica para trabalhar essas competências. Uma equipe técnica que ela possa atuar com os alunos da instituição, principalmente, um psicólogo, e também fazer parcerias com outras instituições que tenham terapeutas, por exemplo, e outros profissionais que possam trabalhar a questão das competências socioemocionais. (Romeu, Docente da Formação Básica, Química, 2022).



Essa visão encontra-se afastada da ideia de integração curricular proposta pela EPT e, por conseguinte, da concepção de formação humana integral, defendida por Araújo e Frigotto (2015), Ciavatta (2014), Moura (2013), Pacheco (2012) e Ramos (2014). O desenvolvimento das competências socioemocionais pelos estudantes requer um fazer pedagógico integrado; portanto, não deve ser considerado na perspectiva de um trabalho a ser realizado por profissionais específicos e nem organizados unicamente em contextos separados de sala de aula, mas, sobretudo, na prática pedagógica (ABED, 2016; Fonseca, 2019).

Quanto à relevância do docente no trabalho de favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes (subcategoria 1.5), todos os docentes foram afirmativos e demonstram sensibilidade a esse trabalho junto aos estudantes do EMIEPT, podendo ser expresso pela seguinte fala:

[...] Buscar sensibilizar com essa situação de que o professor, ele está para além do professar o conhecimento. Ele acaba, de certa forma, sendo um educador também. Não é a prioridade do professor ser o educador do aluno, porque aqui o papel da educação se deve à família, em primeiro lugar. Mas, não quer dizer que a escola tem que fugir da responsabilidade de participar desse processo educativo, porque faz parte do processo educativo do aluno a participação da escola. Então, isso é importante. O professor tem que ter essa sensibilidade de perceber e de acompanhar o aluno e perceber quando que o aluno precisa de ajuda, seja qual for o aspecto, cognitivo, emocional, quando ele precisa de ajuda de um reforço (Mário, Docente da Formação Básica, Filosofia, 2022).

Porém, em uma análise mais atenta, observa-se que novamente comparecem duas respostas na contramão da perspectiva de desenvolvimento integral da EPT. As respostas dos docentes Marina, da Formação Técnica, Saneamento Ambiental, e Romeu, da Formação Básica, Química, apontaram, ao reconhecer a importância do papel do docente nesse processo, que este seria de diagnosticar, observar e acompanhar, como parte do trabalho de favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes, a ser realizado por outros profissionais, conforme identificado abaixo:

Eu acredito que o docente, ele tem principalmente o papel de diagnosticar problemas no aluno envolvendo essas competências socioemocionais, problemas relacionados a essas competências. Então, o papel do diagnóstico, ele é mais fácil de ser desenvolvido pelo professor, que está ali em contato direto com o aluno. Então, o professor tem o papel de diagnosticar e também teria o papel de fazer um acompanhamento desse aluno. Eu vejo um pouco difícil o professor, trabalhar com esse aluno, as competências socioemocionais se o professor não estiver preparado, que eu acredito que hoje a grande maioria dos professores não tem um preparo (Romeu, Docente da Formação Básica, Química, 2022).

Os entendimentos apresentados por esses docentes convergem para duas ideias que devem ser afastadas do contexto da EPT: a de que este trabalho se volta para os estudantes com dificuldades e a outra reforça o pensamento exposto na subcategoria anterior, a de que este trabalho não tem espaço para ser desenvolvido em sala de aula, já que os docentes não se sentem



---

interpessoal, Autocuidado, resolução de conflitos, autoconhecimento, cuidado com a saúde física e emocional, reconhecimento das próprias emoções e a dos outros, autocrítica e capacidade de lidar com elas; empatia, diálogo, cooperação, agir consigo e com os outros com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Assertividade; Regulação Emocional; Resolução de problemas	autoestima - autoconfiança - autocontrole - equilíbrio emocional - disciplina - organização - solução de problemas - resolução de conflitos - motivação - resiliência - paciência - trabalho em equipe - liderança - gestão de equipes - objetivos de vida - foco - consciência cidadã - sujeito ativo - visão crítica - respeito a hierarquia - respeito - moral - ética.
---	--	--

---

Fonte: Desenvolvido pela autora, a partir dos dados das entrevistas (2022).

Ao analisar o quadro 4, nota-se que as competências socioemocionais são diversas, e que alguns termos convergem para o mesmo sentido, mesmo podendo ser empregados de formas diferentes, como por exemplo: resolução de conflitos e soluções de problemas. Observa-se ainda, que as percepções dos docentes entrevistados, se encontram alinhadas às BNCC (2018) e à Resolução CNE/CP Nº 01/2021.

5039

#### 4.2 Práticas Pedagógicas e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais

No que diz respeito à segurança dos docentes para favorecer o desenvolvimento de Competências Socioemocionais dos estudantes, na sua prática pedagógica (subcategoria 2.1), ficou evidente na fala dos entrevistados à insegurança apresentada no que se refere ao fazer pedagógico, relacionado a favorecer que os estudantes desenvolvam essas competências, conforme podemos perceber no relato a seguir:

A gente tem sim, dificuldade e dúvidas, se a gente está fazendo certo, até porque devido à questão da formação e principalmente por estar na área de exatas ainda, a gente não foi treinado para isso. Até no sentido de, até que ponto obrigar a ficar em grupo? Eu deixo ele sentado? Não, não vou deixar! Até onde eu estou fazendo um mal na cabeça dele, ou um bem." (Lindalva, Docente da Formação Técnica, Saneamento Ambiental, 2022).

Esta insegurança é esperada, dado que na grande maioria das vezes, esta temática não é contemplada na formação inicial ou continuada de docentes, conforme apontou Marques, Tanaka e Foz (2019), ao realizarem uma revisão integrativa de literatura, buscando levantar estudos realizados sobre programas de intervenção voltados para desenvolver as competências

socioemocionais de professores do ensino básico, motivo pelo qual, possivelmente os docentes entrevistados, não se sintam seguros para realizar este trabalho, conforme ratifica a entrevistada, abaixo:

Não. Eu não me sinto capacitada o suficiente para identificar, observar e trabalhar com os alunos para desenvolverem as competências socioemocionais." (Marina, Docente da Formação Técnica, Saneamento Ambiental, 2022).

Apesar de relatarem sentirem-se inseguros, todos os entrevistados consideram possível favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio dos seus respectivos componentes curriculares (subcategoria 2.2), assim como, já consideram desenvolver este trabalho, mesmo que de forma não planejada (subcategoria 2.3), o que fica evidenciado por meio da subcategoria 2.4, ao exemplificar diversas práticas pedagógicas que consideram favorecer o desenvolvimento dessas competências, e da subcategoria 2.5, que se refere diretamente à intencionalidade do trabalho docente voltado a favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes do EMIEPT. Não houveram diferenças significativas observadas nas respostas dos docentes da formação técnica quando comparadas aos docentes da formação básica, na subcategoria 2.2. Entretanto, chamou atenção a fala de um dos entrevistados, ao acreditar ser possível, porém, difícil, pelo fato do componente curricular ministrado se encontrar na área de exatas:

Bem, na verdade, a outra disciplina que eu trabalho aqui no ensino médio é física. Como é que eu vou desenvolver competências socioemocionais em física? Também fica difícil, não só pelo fato de ser técnica, mas, assim, a própria disciplina no ensino médio acadêmico também dificulta isso. Mas o detalhe que eu vejo no ensino técnico é que ali eu estou ajudando a formar profissionais. Então, essa é uma área que dá pra gente fazer algum tipo de orientação (Antônio, Docente da Formação Técnica, Eletrotécnica, 2022).

Em contrapartida, outro docente, também da área de exatas, não apresentou a mesma dificuldade, quando relatou acreditar já desenvolver este trabalho por meio do componente curricular de química (subcategoria 2.3), mesmo que de forma não planejada:

Eu acredito que, sem mesmo ter a clareza de que eu estou trabalhando os aspectos socioemocionais, ao longo das aulas de química, é comum você acabar despertando no aluno essas competências socioemocionais, quando você, principalmente, acaba despertando sensibilidade e, sensibilidade no aluno para a questão de meio ambiente, para questões envolvendo, por exemplo, consumismo, questões envolvendo saúde humana (Romeu, Docente da Formação Básica, Química, 2022).

A subcategoria descritiva 2.4 originou o Quadro 5, abaixo, onde podemos visualizar diversas possibilidades de práticas pedagógicas que os docentes entrevistados consideram favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e que podem ser realizadas nos seus respectivos componentes curriculares.

Quadro 4 – Subcategoria 2.4 Exemplos de práticas pedagógicas que os docentes consideram favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais no componente curricular ministrado

COMPONENTE CURRICULAR	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Geografia	<p><b>Atividade Proposta:</b> Ao trabalhar Cidadania, no tema Conflitos, o docente solicita aos estudantes que escrevam um texto, que apresente um conflito e propostas de soluções para esse problema. O docente ressalta que ao socializarem a atividade em sala de aula, procura focar mais na solução, e ao ouvir os problemas relatados, procura intervir conforme a necessidade, às vezes até conversando com algum estudante, em particular.</p>
Filosofia	<p><b>Docente Mário - Atividade Proposta:</b> O docente procura relacionar a filosofia à sua aplicabilidade e importância para a vida. E, ao abordar o tema da Ética, encontra a oportunidade para incentivar os estudos, a leitura e a busca de conhecimento.</p>
Química	<p><b>Docente Renato - Atividade Proposta:</b> No tema Ética, aproveita para fomentar reflexões e fazer com que o aluno perceba como se sente diante de determinada situação.</p> <p><b>Docente Romeu - Atividade Proposta:</b> Dentro de uma área da química chamada química das sensações, é possível se trabalhar as emoções, como a alegria, a tristeza, assim como, as mudanças de humor, que podem ser provocadas pelo uso de substâncias químicas, relacionando a química também com questões ambientais e cuidados com a saúde.</p> <p><b>Docente Rosa - Atividade Proposta:</b> A docente propõe trabalhos em grupo, como forma de incentivar a socialização dos estudantes. Ao longo da atividade, procura observar as dificuldades apresentadas e intervir, conforme cada necessidade.</p>
Núcleo Técnico Agrimensura	<p><b>Atividade Proposta:</b> Como forma de incentivar a comunicação e a liderança, propõe trabalhos em grupo, como seminários, sempre procurando incentivar a participação dos estudantes que se demonstram mais resistentes e ajudá-los de acordo com cada dificuldade.</p>
Núcleo Técnico Edificações	<p><b>Atividade Proposta:</b> O docente propõe trabalhos em grupo, visando os objetivos já mencionados, além de incentivar a liderança, pois ao solicitar que os estudantes formem equipes de trabalho, também pede que os mesmos decidam um líder para o grupo.</p> <p>Na disciplina de Planejamento Orçamentário, a proposta de atividade é um “case”, simulando uma licitação, possibilitando os estudantes</p>

---

vivenciarem situações de cobrança e pressão emocional, como na vida real.

O docente também citou realizar, gincanas e jogos em sala de aula.

---

**Núcleo Técnico  
Eletrotécnica**

**Atividade Proposta:** No último ano do curso, dialoga com os estudantes sobre postura de trabalho e vestimentas.

---

**Núcleo Técnico  
Saneamento  
Ambiental**

**Docente Lindalva - Atividade Proposta:** A docente propõe trabalhos em grupo, visando os objetivos já mencionados, e do mesmo modo, observa, incentiva e intervém quando percebe a dificuldade de algum estudante se socializar. Neste caso, utiliza a estratégia de inserir esse estudante, em um grupo mais acolhedor e com maior facilidade, como forma de auxiliar o colega. Uma outra prática ressaltada pela docente como forma de motivar e se aproximar dos estudantes, é relatando a sua história de vida e experiência profissional.

**Docente Marina - Atividade Proposta:** A docente solicita aos estudantes desenvolverem projetos de educação ambiental, buscando suscitar reflexões no sentido de contribuir como ser humano nas atividades de melhoria ambiental para depois conscientizar outras pessoas, no sentido de consumo da água, de energia, de bens materiais e no consumismo exagerado influenciado pelas mídias.

---

Fonte: Desenvolvido pela autora, a partir dos dados das entrevistas (2022).

5042

Observa-se que dentre as práticas pedagógicas relatadas, a que mais se destacou foi o desenvolvimento de trabalhos em equipes, sendo mencionada nas falas de 4 docentes entrevistados, sendo uma atividade que favorece a habilidade de comunicação e relacionamento interpessoal, contempladas na BNCC (2018) e na Resolução CNE/CP Nº 01/2021.

Depreende-se ainda do Quadro 5, que são inúmeras as práticas pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes, o que vai ao encontro das ideias de Araújo e Frigotto (2015), ao compreenderem que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração, e que mais do que a definição das técnicas de ensino, é que os sujeitos de ensino e de aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora. Apesar de todas as práticas pedagógicas relatadas, destaca-se que quanto à intencionalidade do trabalho docente voltado a favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes (subcategoria 2.5), em diversos momentos das entrevistas, percebeu-se a insegurança e a falta de clareza nesse fazer pedagógico, tendo sido identificada a falta de intencionalidade dos docentes, sobretudo ao relatarem não incluir ou não pensar nesta temática ao prepararem o seu plano de

aulas: "Não houve planejamento nenhum. Foi algo espontâneo que durante as aulas aconteciam." (Romeu, Docente da Formação Básica, Química, 2022).

Na EPT, compreendemos que o sentido de intencionalidade se encontra orientado pela ideia da práxis, ou seja, a sua compreensão da ação pedagógica em sua relação com a totalidade social, considerando os saberes locais com práticas sociais globais (Araújo e Frigotto, 2015). Portanto, embora possam existir estratégias mais apropriadas a um projeto de ensino integrado, não cabe um manual de "como fazer", mas suscitar olhares reflexivos ao desenvolvimento dessas competências para que possam fazer escolhas comprometidas com o projeto de ensino médio integrado e de emancipação humana.

#### **4.3 Formação Docente e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Estudantes**

Para compreender a percepção dos entrevistados no que diz respeito à Formação de Professores e à temática das competências socioemocionais, procedeu-se à análise a partir de 3 subcategorias descritivas: Subcategoria 3.1 - Contato com a temática de competências socioemocionais ao longo da formação inicial do docente; Subcategoria 3.2 - Participação em cursos de formação continuada para docentes e o desenvolvimento de Competências Socioemocionais dos estudantes, após a instituição da BNCC; Subcategoria 3.3 - Relevância de formações docentes na EPT e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

As falas dos docentes entrevistados se coadunam com a compreensão de Marques, Tanaka e Foz (2019), ao evidenciarem que, com as crescentes pesquisas apontando que o desenvolvimento de competências socioemocionais pelos estudantes pode favorecer seu desempenho acadêmico, os docentes estão sendo instados a favorecer o desenvolvimento dessas competências na sua prática pedagógica, sem que na maioria das vezes essa temática tenha sido contemplada na sua formação inicial ou continuada.

Evidenciou-se que todos os docentes não tiveram contato direto com essa temática ao longo da sua formação inicial (subcategoria 3.1). Nesta subcategoria, foi observada uma diferença entre as respostas dos docentes da formação básica, quando comparados aos docentes da formação técnica. Os docentes da formação básica relataram algum tipo de contato por meio de alguma disciplina pedagógica e podem ser representados pela fala abaixo:

Eu tive competências pedagógicas, porque na licenciatura em filosofia, a gente trabalhou muito em questões de competências pedagógicas e não exatamente esse aspecto da competência socioemocional. As disciplinas eram práticas educativas I e II e

trabalhamos isso também na filosofia da educação." (Mário, Docente da Formação Básica, Filosofia, 2022).

Percebe-se, conforme Gonçalves, Moraes e Mendes Segundo (2020), que tradicionalmente os cursos de formação de professores são estruturados por disciplinas de conteúdo científico e disciplinas pedagógicas, mas o que se apresenta ainda é um esvaziamento de aprofundamento teórico nessas formações, bem como uma profunda dissociação entre teoria e prática.

Já os docentes da formação técnica não relataram nenhum tipo de contato com essa temática em sua formação inicial, como percebemos a partir de relatos como da docente Marina, da Formação Técnica, Saneamento Ambiental (2022): "Não ocorreu nenhuma atividade que pudesse favorecer essa reflexão" e da docente Lisandra, da Formação Técnica, Agrimensura (2022). "Eu? Não, não! Como a minha formação é bacharel, então aí que ela se distancia mais ainda de ter essa parte da pedagogia."

No que se refere à participação em cursos de formação continuada após a instituição da BNCC (subcategoria 3.2), dentre os docentes entrevistados, 6 relataram não ter participado de nenhum curso em que a temática das competências socioemocionais tivesse sido abordada, o que ficou muito evidente na fala do docente Romeu da Formação Básica, Química (2022): "Eu não participei de nenhuma e nem tinha conhecimento dessas capacitações."

Dos 4 docentes que relataram ter participado de alguma palestra ou ter feito alguma leitura a respeito dessa temática, evidenciou-se que esse contato se deu apenas de modo superficial ou indireto, conforme a fala abaixo:

Palestras online, na verdade é o que se chama agora de mesas de debate, que é uma palestra com questionamentos e respostas daquele contexto lá. Aí teve algumas nesses anos de 2020 e 2021 que envolviam a BNCC, não especificamente para socioemocional, mas a BNCC, de modo geral." (Oscar, Docente da Formação Básica, Geografia, 2022).

Esses relatos representam o histórico precário da formação de professores na EPT no Brasil, que, segundo Oliveira (2003), essas formações, quando acontecem, se dão através de Programas Especiais de Formação Pedagógica para Docentes, de caráter provisório e emergencial.

Essa situação ainda é mais agravada em relação ao professor do ensino técnico, pois estes muitas vezes não possuem licenciaturas, embora haja espaços na legislação para que este professor faça a complementação pedagógica, porém, devido à forma aligeirada com que ocorrem, acabam por aprofundar uma visão que reflete na sua própria identidade profissional, pois acabam



por não se verem como um professor que trabalha na área da educação, mas como um profissional de outra área que também leciona (Oliveira, 2003).

Ressalta-se que, apesar dos entrevistados relatarem não terem participado, até o momento, de alguma formação voltada para favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes, em diversos momentos da entrevista, destacaram a relevância de formações iniciais e continuadas nesse sentido, como na subcategoria 1.4 e na subcategoria 3.3, a partir de falas como a que se segue:

Deve fazer parte. Inclusive, deveria fazer parte também de todas as pessoas que fossem atuar na educação básica, independentemente de serem licenciados ou de serem bacharéis ou engenheiros. Deveria haver essa formação durante a graduação ou então durante o período em que a pessoa está exercendo a função de professor na instituição que ela está atuando (Romeu, Docente da Formação Básica, Química, 2022).

Evidenciou-se ainda que os docentes entrevistados estão dispostos a realizar este trabalho junto aos estudantes do EMIEPT. Isso nos leva a inferir que o produto educacional desta pesquisa possa contribuir para ampliar reflexões quanto à prática pedagógica nesse sentido.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, exploramos o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EMIEPT), investigando as percepções e desafios enfrentados pelos docentes. A análise das percepções dos docentes, juntamente com a comparação das diretrizes curriculares oficiais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), permitiu a identificação de pontos para a reflexão sobre tais competências.

O reconhecimento unânime da importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento integral dos estudantes indica uma conscientização crescente sobre a necessidade de preparar os alunos não apenas para a excelência acadêmica, mas também para enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo. As percepções dos docentes destacaram a conexão entre essas competências e habilidades vitais, como a resiliência, a colaboração e a comunicação, que são fundamentais em diversas esferas da vida.

Contudo, os desafios não foram negligenciados. A lacuna na formação específica dos docentes em relação à promoção de competências socioemocionais ressaltou a necessidade urgente de programas de desenvolvimento profissional. Os docentes clamam por orientações práticas e estratégias concretas que possam ser aplicadas de maneira viável em suas salas de aula.

Essa formação especializada não apenas capacitaria os educadores, mas também ofereceria a base necessária para que eles se tornassem agentes eficazes de mudança na vida dos estudantes.

O reconhecimento da diversidade de disciplinas e contextos de ensino presentes no EMIEPT, se faz importante para o desenvolvimento das competências de acordo com as necessidades específicas de cada área. Ressalta-se ainda que a promoção de competências socioemocionais não é um esforço isolado, portanto, não deve ser considerado na perspectiva de um trabalho a ser realizado por profissionais específicos e nem organizados unicamente em contextos separados de sala de aula, mas, sobretudo, uma colaboração entre docentes, disciplinas e abordagens pedagógicas.

As implicações desses resultados para a prática pedagógica são significativas. Recomenda-se a criação de programas de formação contínua que incorporem estratégias pedagógicas inovadoras, proporcionando aos docentes as ferramentas necessárias para integrar as competências socioemocionais de forma eficaz. Além disso, a adoção de práticas pedagógicas que envolvam situações do mundo real e projetos interdisciplinares pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, aproximando-os da aplicação prática das competências.

Neste contexto, os docentes enfrentam desafios significativos na promoção de competências socioemocionais no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica (EMIEPT). A falta de formação específica evidencia um descompasso entre a teoria e a prática, sublinhando a necessidade de uma abordagem mais coerente entre as diretrizes curriculares e a preparação efetiva dos educadores. Isso demonstra uma contradição entre as intenções de inovar a educação e a falta de recursos e apoio prático para efetivar essa mudança.

Observamos que a necessidade de adaptação contextual das competências socioemocionais reflete a complexidade da interação entre as demandas sociais e a educação. Isso sugere que o desenvolvimento dessas competências não pode ser desvinculado das condições sociais, econômicas e culturais em constante evolução.

No entanto, a pesquisa também revela um potencial transformador subjacente. A busca dos docentes por orientações práticas e estratégias tangíveis demonstra um desejo genuíno de se engajar na transformação do ensino. Isso ecoa a epistemologia da práxis, destacando que a ação e a reflexão dos educadores podem ser catalisadoras para a mudança. O reconhecimento da importância do trabalho em equipe e de projetos colaborativos como práticas pedagógicas sugere um caminho para superar a dicotomia entre teoria e prática, encorajando a experimentação e a aplicação real das competências socioemocionais.

Em última análise, percebemos a necessidade de uma abordagem mais holística e coerente na transformação da educação. É fundamental não apenas reconhecer as contradições e desafios, mas também aproveitar o potencial transformador das ações dos docentes e das práticas pedagógicas inovadoras. A busca pela integração eficaz das competências socioemocionais no EMIEPT deve ser informada por uma análise profunda do contexto histórico, social e educacional, ao mesmo tempo em que empodera os educadores como agentes ativos de mudança em direção a uma educação mais significativa e alinhada com as necessidades da sociedade em constante evolução.

## REFERÊNCIAS

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=S1415-69542016000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002)

ARAUJO, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, 52(38), 61-80. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>

BRASIL. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>

BRASIL. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

BRASIL. (2017). **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

Clavatta, M. (2014). Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, 23(1), 187-205. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>

Clavatta, M. (2014). Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, 23(1), 187-205. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>

FONSECA, D. C. da. (2019). **Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós-BNCC** [Undergraduate thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Pedagogia]. <https://revistacapara.org/caparao/article/view/11>

- GONÇALVES, R. M. de P., Moraes, B. M., & Mendes Segundo, M. das D. M. (2019). Teorias da educação e formação do educador: contra o esvaziamento do conteúdo e a favor de uma práxis revolucionária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 14(4), 2333-2344. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12044>
- MARQUES, A. M., Tanaka, L. H., & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Revista Portuguesa de Educação**, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- MOURA, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**, 39(3), 705-720. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>
- NUNES, A. I. B. L., & do Nascimento Silveira, R. (2015). Psicologia da aprendizagem. *História*, 9, 3.
- SILVA, T. L. da, & Silva, E. G. (2021). Formação Socioemocional: olhares para a docência na educação básica. **Devir Educação**, 5(1), 81-94. <https://doi.org/10.30905/rde.v5i1.345>