



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA  
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MARIA ROSA MELO ALVES

**REFLEXÕES QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A  
DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO  
SOCIOEMOCIONAL**

SÃO CRISTÓVÃO  
2021

MARIA ROSA MELO ALVES

**REFLEXÕES QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A  
DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO  
SOCIOEMOCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Currículo, didáticas e métodos de ensino das ciências naturais e matemática.

Orientadora: Prof. Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo

SÃO CRISTÓVÃO  
2021

MARIA ROSA MELO ALVES

**REFLEXÕES QUANTO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A  
DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO  
SOCIOEMOCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para a obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em 29 de março de 2021.

**Banca examinadora**

---

Profa. Dra. Yzila Liziane Farias Maia de Araújo  
(UFS/PPGECIMA – Orientadora)

---

Prof. Dr. Laerte Silva da Fonseca  
(UFS/PPGECIMA – Interno)

---

Profa. Dra. Aline Lima de Oliveira Nepomuceno  
(UFS – Externa)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A474r Alves, Maria Rosa Melo  
Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina  
projeto de vida: um olhar sobre a educação socioemocional /  
Maria Rosa Melo Alves; orientadora Yzila Liziane Farias Maia de  
Araújo. – São Cristóvão, SE, 2021.  
120 f.

Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) –  
Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Professores - formação. 2. Ensino. I. Araújo, Yzila Liziane  
Farias Maia de Araújo, orient. II. Título.

CDU 37(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - PPGEICIMA



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA:  
BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM  
29 DE MARÇO DE 2021

*Zila Liziane Farias Maia de Araújo*  
PROFA. DRA. ZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAÚJO

*Laerte Silva da Fonseca*

PROF. DR. LAERTE SILVA DA FONSECA

*Aline Lima de Oliveira Nepomuceno*

PROFA. DRA. ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO

*Para meus filhos Antônio Henrique Melo  
Alves e Augusto César Melo Alves. Pais  
educam pelo exemplo.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus por cultivar em meu coração desde sempre o gosto pelo estudo, por me dar forças para seguir e por colocar pessoas tão especiais em minha vida com as quais compartilho mais essa vitória. Muito obrigada senhor!

Ao meu esposo Antônio Alves Júnior pelo apoio incondicional em todas as etapas desse projeto. Por todas as orientações, leituras de artigos de madrugada, por todo cuidado, amor e incentivo.

A minha mãe e a meu pai, exemplos de simplicidade, de pessoas batalhadoras que sempre se esforçaram para apoiar meus estudos.

Ao meu pai, por todo o zelo, cuidado e amor com meus filhos durante os momentos em que tive que me recolher para estudar para as disciplinas e para a escrita desse trabalho. Seu apoio foi fundamental para a realização de mais esse sonho. Agora que sou mãe sei o quanto a vitória dos filhos representa para os pais. Então, sintase vitorioso também.

As minhas irmãs Sheila, Jamila, Lins e a meus irmãos Wendel e Sidney (em memória) por todos os momentos de aprendizado que compartilhamos, por todo o incentivo e amor. Vocês são muito especiais para mim.

A minha orientadora e amiga Professora Yzila Liziane Farias Maia de Araújo, por compartilhar comigo seus conhecimentos, por me apresentar esse tema tão especial e por me encorajar sempre. A você meu respeito, gratidão e admiração.

A professora Aline Lima de O. Nepomuceno, por todo o auxílio, paciência, incentivo e aprendizado compartilhado.

A D. Marly Gentil, minha sogra que sempre esteve presente para prestigiar minhas conquistas acadêmicas, seu exemplo de mãe, mulher e profissional sempre à frente do seu tempo me inspira.

A Esmeralda Mota, exemplo de profissional da educação, pelo apoio incondicional que recebi durante o processo de seleção do mestrado. Tenho-te como referência em minha trajetória profissional.

A Liliane Teixeira, minha amiga e gestora do Colégio Gonçalo Rollemberg Leite, minha gratidão pela compreensão nas ausências e por todos os gráficos que precisou fazer para mim durante o mestrado.

A minha amiga Cecília Neri por ouvir minhas lamentações ao compartilhar meu cansaço e por me apoiar sempre. Sem a sua escuta empática e sem seus conselhos seria tudo mais difícil.

Aos professores do núcleo do NPGCIMA, especialmente a professora Alice Pagan e ao Professor Edson Wartha que me presentearam com um seminário sobre a Teoria da complexidade de Edgar Morin que mais tarde seria utilizada como fundamentação teórica para essa pesquisa e ao Professor Laerte Fonseca por tratarem do tema dessa pesquisa de forma tão diferenciada. Senti-me acolhida por vocês, suas contribuições foram fundamentais para o meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos colegas de turma, minha gratidão por todos os momentos de companheirismo.

A todos os professores da educação básica que aceitaram fazer parte dessa pesquisa.

Concluo com a lembrança da minha primeira aula de didática com a professora Alice Pagan. Na ocasião, ela fez uma roda de conversa e pediu que cada mestrando falasse um pouco sobre o seu projeto de pesquisa e o porquê da escolha do tema. Na ocasião, expliquei que o tema era algo que tinha significado para minha vida. Talvez, antes disso, nem eu mesma tivesse feito essa reflexão tão profunda sobre o meu objeto de estudo. Estudei muito nesses dois anos de pesquisa, aprendi um pouco diante da imensidão de possibilidades sobre o tema, mas desde já reconheço o quanto cresci pessoal e profissionalmente. A Universidade Federal de Sergipe minha gratidão!

*“Dai-me Senhor, a perseverança  
das ondas do mar, que fazem de cada  
recuo, um ponto de partida para um  
novo avançar.”*

*(Cecília Meirelles)*

## RESUMO

ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflexões quanto à formação de professores para a disciplina projeto de vida**: um olhar sobre a educação socioemocional. São Cristóvão, Sergipe, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

Os processos formativos docentes em educação socioemocional são determinantes para que a educação básica avance para além das concepções cognitivas. Para ser completa e eficaz a educação deve levar em consideração todos os aspectos que constroem o sujeito. O presente estudo objetiva conhecer o impacto da formação continuada em educação socioemocional na prática docente. Trata-se de uma investigação qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas com seis docentes da educação básica de uma escola pública estadual de Sergipe. Os registros em áudio foram transcritos e discutidos a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). As categorias e subcategorias foram construídas a partir do referencial teórico e de critérios semânticos que se destacaram nas respostas dos participantes. Com as representações relacionadas, foram criadas quatro categorias: formação docente, educação socioemocional, prática docente e condição de trabalho. Os resultados preliminares evidenciaram que a formação docente não contemplou modelos didáticos pedagógicos voltados à educação socioemocional e, portanto, esses tinham dificuldade em elaborar planejamentos que contemplassem de forma intencional aspectos não cognitivos antes dos processos formativos. Em relação às representações sobre o ser professor de projeto de vida, no que concerne à educação socioemocional, percebeu-se que os temas propostos para a disciplina favorecem a afetividade entre professores e alunos e a mudança no imaginário docente quanto à percepção que eles tinham dos alunos. Tal fato possibilitou um estreitamento na relação aluno-professor. Porém, no que diz respeito à condição de trabalho, a análise dos discursos evidenciou a prevalência de nuances negativas quanto à disponibilidade de materiais de apoio pedagógico e as relações entre os colegas docentes de outras disciplinas. Espera-se que os resultados possibilitem uma análise acerca da contribuição da formação docente em educação socioemocional numa perspectiva de ressignificação da práxis docente.

**Palavras-chave:** Docente. Ensino. Não-cognitivo.

## ABSTRACT

ALVES, Maria Rosa Melo. **Reflections on teacher training for the life project discipline**: a look at socio-emotional education. São Cristóvão, Sergipe, 2021. Master thesis (Masters in Science and Mathematics Teaching) – Postgraduate Program in Science and Mathematics Teaching, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2021.

Formative teaching processes in socioemotional education are essential to take basic education beyond cognitive conceptions level. In order to be effective and complete, education must take into account all aspects that develop an individual. This study aims at understanding the impact of continued socioemotional educational courses on teaching practice. This is a qualitative investigation based on semi-structured interviews with six elementary teachers from a public state school in Sergipe. The audio records were transcribed and discussed based on the content analysis of Bardin (1977). The categories and subcategories were built from the theoretical framework and semantic criteria that stood out in the participants' responses. With the related representations, four categories were created: teacher training, socioemotional education, teaching practice and working condition. The preliminary results showed that teacher training did not approach pedagogical didactic models that consider socioemotional education and, therefore, they had difficulty in preparing lesson plans that intentionally contemplate non-cognitive aspects rather than formative processes. In relation to the representations about being a Life Project teacher, with regard to socioemotional education, we noticed that the proposed themes for the discipline favor the affectivity between teachers and students and the change in the teaching imagination regarding the perception they had of the students. This fact enabled a narrowing of the student-teacher relationship. However, regarding to the working condition, the speech analysis showed the prevalence of negative nuances as to the availability of pedagogical support materials and the relationships between fellow professors from other subjects. It is hoped that the results will enable an analysis of the contribution of teacher training courses in socioemotional education in a perspective of reframing teacher praxis.

**Keywords:** Teacher. Teaching. Non-cognitive.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Competências gerais da BNCC .....	30
Figura 2. O projeto de vida .....	39
Figura 3. Fases da análise de conteúdo .....	45
Figura 4. Apresentação sintetizada da categorização das entrevistas .....	51

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Aula da disciplina projeto de vida .....	40
Imagem 2. Descrição dos ambientes de aprendizagem da escola .....	48

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matriz curricular do ensino médio em tempo integral .....	35
Tabela 2. Entrevista: parte I, II e III .....	43
Tabela 3. Dados sobre a estrutura física da escola .....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Categoria Formação Docente .....	52
Quadro 2. Categoria Educação Socioemocional .....	57
Quadro 3. Categoria Prática Docente .....	62
Quadro 4. Categoria Condição de Trabalho .....	65
Quadro 5. Devolutiva 1º Ciclo Formativo .....	68
Quadro 6. Devolutiva 2º Ciclo Formativo .....	69
Quadro 7. Devolutiva 3º Ciclo Formativo .....	69
Quadro 8. Devolutiva 4º Ciclo Formativo .....	70

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CSE** – Competências Socioemocionais

**DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**EMTI** – Ensino Médio em Tempo Integral

**HSE** – Habilidades Socioemocionais

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**NGETI** – Núcleo de Gestão das Escolas em Tempo Integral

**OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PV** – Projeto de Vida

**SEDUC** – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e do Esporte

**UFS** – Universidade Federal de Sergipe

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.2 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO.....	28
2.3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL.....	33
2.4 PROJETO DE VIDA COMO DISCIPLINA CURRICULAR.....	37
3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	42
3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	42
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	46
3.3 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO.....	47
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO.....	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
4.1 CATEGORIA FORMAÇÃO DOCENTE.....	52
4.2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL.....	58
4.3 PRÁTICA DOCENTE.....	62
4.4 CONDIÇÃO DE TRABALHO.....	66
4.5 DEVOLUTIVAS DOS CICLOS FORMATIVOS.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação aborda aspectos do cotidiano de muitos profissionais de educação, pois apresenta temáticas atuais e os desafios na tarefa de ser professor e desenvolver competências para ensinar.

Enquanto professora de Biologia recém-ingressa na Rede Pública Estadual, sentia que faltava algo na rotina do trabalho docente que praticávamos para motivar o estudante. Algo que tornasse o ambiente escolar e o estudo das disciplinas mais atraentes, significativos, inspiradores e mais próximos da realidade do jovem.

Por vezes, me deparava com alunos que estavam fora da sala de aula, vagando nos corredores, que frequentavam a escola apenas para obtenção da declaração de matrícula para efetivação de cadastro nos programas de assistência social. Após algumas tentativas de redesenho metodológico das minhas propostas didáticas, constatei que houve avanço na participação dos alunos, mas, ainda assim, foi insuficiente para a mudança que eu esperava.

Nesse íterim, em 2018 houve, em nível estadual, a ampliação da implementação de um novo modelo curricular para o ensino médio. Participei então do processo seletivo para ocupar o cargo de coordenadora pedagógica na escola em que já estava lotada; tendo sido aprovada, assumi o que para mim foi um grande desafio. A nova proposta trazia o movimento de repensar sobre a adequação dos papéis dos gestores, professores e demais colaboradores da escola aos novos tempos e aos novos estudantes.

Assim, conheci a proposta curricular da disciplina projeto de vida, que constava como componente obrigatório para o ensino médio em tempo integral (EMTI). Todos da equipe docente estudamos as bases que constituíam essa nova disciplina e passamos por processos formativos em educação socioemocional para lecioná-la. As formações foram ministradas por empresas privadas que eram parceiras da Secretaria de Estado da Educação nesse processo de implementação.

Esse contexto possibilitou-me algumas reflexões que resgataram a sensação de impotência que sentia enquanto professora, quando vivenciei o desânimo e a falta de interesse dos estudantes. Passei a me perguntar: será que faltava àqueles jovens um projeto de vida que cursasse com presença e aproveitamento deles na escola?

Essa e outras reflexões voltadas sobretudo à prática docente despertaram o meu interesse. Passei a me questionar também: como os professores que participaram das formações em educação socioemocional para lecionar a disciplina projeto de vida vivenciaram essa experiência? Quais os aspectos contributivos das formações para o desenvolvimento de suas próprias competências? Qual o reflexo desses movimentos em suas práticas?

Conversei, então, com a minha orientadora, que havia sugerido anteriormente a leitura de alguns textos sobre a educação socioemocional no contexto educacional, e foi assim, na busca por respostas quanto à minha prática docente, que encontrei o meu objeto de estudo.

Para fomentar a discussão, foram analisados alguns aspectos presentes na literatura e apresentados em forma de capítulos. O capítulo inicial trata do referencial teórico e é dedicado aos conceitos e à fundamentação teórica com o objetivo de auxiliar na compreensão dos caminhos históricos e marcos legais que levaram o tema do estudo à posição de maior visibilidade nas discussões educacionais atuais.

O capítulo destinado ao procedimento de pesquisa traz os caminhos percorridos para o desenvolvimento desse estudo. Apresentam-se as definições quanto ao campo, o tipo de estudo, os sujeitos da pesquisa, a estruturação e validação da entrevista e o tratamento dos dados. O último capítulo é destinado à discussão dos resultados obtidos pelo presente estudo.

## 1 INTRODUÇÃO

As rápidas e profundas transformações que vêm acontecendo na sociedade, impulsionadas sobretudo pela globalização, têm suscitado a emergência de modelos educacionais que dialoguem mais e melhor com a realidade dos estudantes, ou seja, que lhes sejam mais significativos. O sistema de educação já conhecido, que oferece o desenvolvimento de habilidades relacionadas a leitura, a escrita, à compreensão das operações matemáticas e diversos outros conteúdos disciplinares, necessita adaptar-se a um contexto no qual o aluno possa apropriar-se desses saberes para compreensão e transformação do mundo e de si mesmo. Nesse constante movimento, formar crianças e jovens para superar os desafios do século XXI não tem sido tarefa fácil para pais e educadores (ABED, 2016).

Assim, espera-se que a escola assuma uma função que ultrapasse a transmissão do conhecimento formal e amplie a possibilidade de diálogo entre o modelo tradicional e conservador do século passado e um modelo mais alinhado às demandas de uma juventude envolta em processos culturais, políticos e sociais contemporâneos. Todas essas circunstâncias influenciam substancialmente a forma de aprendizado dos jovens e configuram, sobretudo, um desafio para a formação e a prática docente (SANTOS, 2004).

Lamentavelmente, as instituições de educação tardaram na proposição de referenciais teórico-metodológicos que desenvolvessem o ensino com implicações sociais. Essas novas demandas colocaram à frente do contexto escolar o desafio de lidar com a pluralidade de culturas. Isso implica no reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrindo assim espaços para a manifestação e valorização das diferenças (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Por sua vez, tem emergido significativamente no meio acadêmico a prerrogativa de fortalecer nas crianças e nos jovens habilidades e competências que possibilitem a construção de uma vida produtiva e feliz. Entretanto, torna-se necessário ao docente estar atento aos diferentes estilos, formas de aprender e de criar sentido e significados para os conteúdos propostos em sala de aula. Tais implicações devem surgir a partir da realidade do aluno, da sua cultura, da sua identidade. Afinal, a aprendizagem não é apenas um processo intelectual, também um processo fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Na prática, tudo o que se faz para favorecer o desenvolvimento pessoal e social do estudante é ação educativa. Alguns autores entendem que o autoconhecimento, a autonomia, a motivação, a perseverança, o interesse em aprender, a capacidade de trabalhar em equipe e a resiliência são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis para uma formação completa e que tenha impacto ao longo da vida (ABED, 2016; COLAGROSSI; VASSIMON, 2017; COSTA, 2020).

Nessa direção, tem sido recorrente a escrita sobre o papel do professor e da emergente necessidade de formação docente contínua e fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. Para Costa (2020), o deslocamento dessas habilidades para o campo metodológico ainda é motivo de preocupação para os educadores.

Desse modo, essa nova perspectiva do papel do professor como corresponsável pela formação educativa ampliada ainda é um obstáculo, pois evidencia as lacunas no campo acadêmico docente, que carece de orientação para o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades (SANTOS, 2004; SOATO, 2007). Além disso,

[...] se quisermos transmitir valores às novas gerações, não deveremos nos limitar à dimensão dos conteúdos intelectuais, transmitidas através da docência, devemos ir além. Os valores devem ser, mais do que transmitidos, vividos. A inteligência não é a única via de acesso e expressão dos valores. Eles se manifestam quando sentimos, escolhemos, decidimos ou agimos nesta ou naquela direção (COSTA, 2020, p. 3).

Para Abed (2016), o “chão da escola” precisa mudar e nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Para tanto, os paradigmas que amparam as práticas docentes necessitam ser revistos para que a escola possa dialogar mais e melhor com a realidade de seu alunado. Assim, espera-se que novas estruturas conceituais possam ser integradas com vistas à oferta de espaços e condições para o desenvolvimento pleno de suas aprendizagens em habilidades e competências.

Dessa configuração emergiram as seguintes questões norteadoras, as quais se propõem ao desenvolvimento desta pesquisa: quais as limitações e os desafios enfrentados por professores da educação básica para lidar com o âmbito socioemocional a partir da disciplina projeto de vida em uma escola pública estadual de Aracaju? As formações docentes contribuíram para auxiliá-los? O que mudou após as formações?

Parte-se do pressuposto de que os cursos de formação docente em habilidades e competências socioemocionais podem aprimorar, subsidiar e fortalecer as práticas em sala de aula. Para ancorar essa abordagem, considerou-se o referencial de Abed (2016).

Trata-se, sobretudo, de encurtar a defasagem do próprio educador sobre o tema, tendo em vista que ele mesmo vivenciou essa discrepância teórico-metodológica tanto enquanto discente da educação básica quanto em sua formação acadêmica. Tal constatação advém da fragilidade dos currículos de formação de professores, que ainda hoje privilegiam a separação dos aspectos cognitivos dos emocionais, em vez de praticar a ligação. Há de se considerar que tal situação decorre de resquícios de uma educação retrógrada. Para Onofre (2017), não é possível pensar o currículo sem levar em conta que os professores precisam se atualizar, e a formação é o caminho ideal para isso ocorrer.

Tem-se, então, como objetivo geral conhecer os impactos da formação continuada em educação socioemocional na prática docente. Assim, são objetivos específicos da presente pesquisa:

- ✓ Verificar em que medida a formação continuada em educação socioemocional torna-se possível na prática docente.
- ✓ Investigar as concepções dos professores sobre a educação socioemocional.
- ✓ Apresentar como a educação socioemocional está sendo implementada a partir da disciplina projeto de vida.
- ✓ Refletir sobre as dificuldades, possibilidades e limitações da prática pedagógica no que tange à educação socioemocional.

Dentro de um **contexto teórico-conceitual** foram utilizados como relevante fonte de investigação: 1. O referencial teórico do filósofo francês, autor da teoria da complexidade, Edgar Morin (2015). Uma vez que seu objeto de estudo trata do reducionismo que impregnou a ciência ocidental, privilegiando a disjunção entre os vários aspectos que constituem o humano, como a razão e a emoção; 2. As pesquisas da professora Anita Abed (2016), por tratar-se de uma referência nacional com vasta produção científica no estudo das habilidades socioemocionais como recurso promotor de uma aprendizagem mais significativa na educação básica, utilizando-se predominantemente da epistemologia da complexidade de Morin para fundamentar seus estudos. Seus trabalhos sustentam que aprender envolve também aspectos emocionais e

sociais que, se conduzidos de forma conjunta, irão promover a formação integral dos jovens cidadãos que responderão pela sociedade futura; 3. Os trabalhos da professora e pesquisadora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) Pagan *et al.* (2012), por possuírem produção bibliográfica em processos inclusivos a partir da análise dos aspectos socioemocionais da educação científica, representações sociais e afetividade no ensino e na aprendizagem de ciências e biologia; e de Paranhos *et al.* (2016, 2017), que tratam da utilização de dinâmicas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, nas habilidades associadas ao desempenho acadêmico satisfatório na licenciatura em Ciências Biológicas, e das competências socioemocionais e a importância destas no contexto educacional e na formação de crianças, jovens e adultos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os objetivos do ensino variaram ao longo da história sempre permeados por tendências políticas, econômicas e sociais. As profundas mudanças no contexto educacional aproximaram a formação humana do contexto da aprendizagem formal, tornando-se parte indissociável a ser considerada no processo de educação (COSTA; FARIA, 2013).

Com uma dinâmica intensa, a busca por resultados de excelência levou as escolas a reproduzirem um padrão de ensino baseado na memorização e na repetição. No entanto, o mundo atual exige muito mais do que apenas os conteúdos das disciplinas curriculares, trata-se de reconectar o indivíduo ao mundo, ajudando-o a pensar criticamente, a tomar decisões e a agir de forma colaborativa. Nesse sentido, a inclusão intencional das competências e habilidades socioemocionais na prática cotidiana das escolas tem sido apontada como um dos caminhos para o desenvolvimento integral dos estudantes (CARVALHO; SILVA, 2017).

Muito tem sido escrito sobre o papel do professor e suas metodologias como aspectos constitutivos da emergente necessidade de uma formação docente contínua e fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. Tal necessidade, no entanto, não minimiza os desafios docentes para adequação aos novos paradigmas educacionais. Quantas vezes, enquanto educador, o docente se pergunta: por que o meu aluno não está aprendendo? Como devo trabalhar competências e habilidades em sala de aula? Qual a similaridade desses termos com o âmbito educacional?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, que tanto inquietam, será feito um breve relato histórico sobre como surgiram os primeiros indícios de aproximação entre o ensino tradicional e o ensino baseado em competências.

Durante décadas a educação básica trilhou caminhos nos quais apenas os valores cognitivos ocupavam espaço relevante no contexto educacional. Tal constatação deveu-se ao entendimento errôneo de que a cognição estaria atrelada à razão, como a emoção à irracionalidade; ou seja, fomos impregnados por uma cultura escolar que prioriza o conteudismo científico e negligencia as outras características essenciais do indivíduo, como as emoções (ALSOP, 2005).

No cenário educacional brasileiro, especialmente no período anterior à década de 1980, observava-se a ausência de políticas públicas e de documentos norteadores da educação básica que aproximassem a cognição dos aspectos socioemocionais que sabidamente comprometem a formação integral do indivíduo. Tal ausência representa o hiato existente entre as práticas educacionais desenvolvidas no âmbito da escola e a realidade cotidiana do aluno (SMOLKA *et al.*, 2015).

Se ampliarmos a ótica a respeito do tema para um cenário internacional, constataremos que foram considerados mais precocemente alguns acontecimentos que marcaram de forma expressiva a busca por novas possibilidades de construções teóricas e culturais para a educação ainda no século XX (COLAGROSSI; VASSIMON, 2017).

Assim, dentre as muitas ciências norteadoras do processo educacional, a psicologia sempre esteve particularmente muito próxima. No entanto, a sua prática esteve durante décadas vinculada a processos de avaliação de deficiência mental e dificuldades de aprendizagem (AMIBEL *et al.*, 2015).

No entanto, considerando como significativo o estudo do comportamento para o ambiente escolar e em particular para os educadores, as abordagens com pesquisas comportamentais foram ampliadas e historicamente entrelaçaram ainda mais esses dois campos do conhecimento. Por essa razão, muitas pesquisas se debruçaram para o estudo sobre a relação entre aspectos morais, comportamentais e o aprendizado (MOLON, 2002).

Nessa direção, faz-se oportuno considerar que os trabalhos sobre competências e habilidades socioemocionais vêm da psicologia. Têm-se, então, os estudos do psicólogo americano Gordon Allport e seus colaboradores, que na década de 1930 buscavam em suas pesquisas adjetivos que poderiam descrever atributos da personalidade humana e como essas informações poderiam ser transpostas ao contexto educacional.

A partir dos anos 1960, o psicólogo Lewis Goldberg e seus colaboradores Robert R. McCrae, Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John constataram um conjunto de cinco grandes fatores que enquanto traços de personalidade poderiam ser medidos cientificamente, surgia assim a teoria do *Big Five*. Esses fatores – extroversão, amabilidade, consciência, estabilidade emocional e abertura a novas experiências – buscavam estimar aspectos da personalidade, tentando enquadrar o indivíduo em ao menos um dos grupos. Cada um dos fatores abrigaria diversas qualidades, também chamados de traços de caráter, que podem se entrelaçar com competências cognitivas (ABED, 2016).

De acordo com Fruyt (2014), as teorizações do *Big Five* apresentam significativos impactos para a educação contemporânea. Segundo o psicólogo, além de intensificar a busca por resultados educacionais futuros, a teoria permite um ensino mais personalizado.

Santos e Primi (2014), em pesquisa sobre desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar, enfatizaram que:

Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014, p. 16).

Para aqueles pesquisadores, a observação desses domínios no contexto escolar proporcionaria uma descrição do indivíduo nas características que o diferenciaria de seus pares. Assim, o ambiente de aprendizagem poderia ser alinhado à individualidade do jovem, garantindo-lhe um ensino melhor (PORVIR, 2014).

Por exemplo, considerando dois alunos com diferenças no cruzamento entre Abertura e Conscienciosidade: Manuela é menos criativa, mas metódica e comprometida, enquanto Luis gosta de criar e experimentar coisas, mas tem dificuldade de se manter um planejamento. Ambos irão aprender de formas muito diferentes e os professores deverão oferecer um suporte diferente a cada um: o professor de Manuela terá que usar tempo extra para elaborar uma tarefa pré-estruturada de aprendizagem para ela, enquanto Luis vai preferir uma atividade mais aberta, mas que exigirá de seu professor um acompanhamento mais intenso sobre seu progresso (FRUYT, 2014, p. 1).

Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade (ABED, 2016, p.6).

Jean Piaget (1971), biólogo e psicólogo suíço, desenvolveu uma teoria da inteligência e dos padrões de aprendizado infantis que exerceu profunda influência sobre a psicologia cognitiva, do desenvolvimento e sobre a teoria da educação. Suas pesquisas abordavam os jogos e as brincadeiras infantis como atividades que possibilitariam a aprendizagem de várias habilidades. Elas teriam como objetivo

correlacionar o lúdico dos jogos ao desenvolvimento das funções cognitivas (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Howard Gardner, psicólogo cognitivo e educacional, abordou na década de 1990 a existência de múltiplas inteligências e de diferentes formas de aprender. A teoria das inteligências múltiplas descreve a grande diversidade de talentos e estilos de aprendizagem. Essa constatação implica diretamente no fazer pedagógico do professor, ou seja, na maneira flexível como o processo de ensinar deve ser conduzido para promover o desenvolvimento das diferentes habilidades dos alunos (GARDNER, 1995).

Nesse contexto, observa-se que não se trata de modismo a ideia de construir uma escola voltada ao desenvolvimento integral do ser humano. É inegável que nas duas últimas décadas o espaço dedicado a essas questões tornou-se mais expressivo e ganhou o mundo. Uma das principais fundamentações internacionais do final do século passado que inspirou esse conceito de educação foi o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto em 1965 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Na mesma direção, o economista e político francês Jacques Delors, coordenando um grupo de 14 grandes educadores, produziu para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) entre 1992 e 1996 um relatório intitulado “Educação, um tesouro a descobrir”. Nesse relatório, os educadores apresentaram os quatro grandes eixos em torno dos quais a educação deveria se organizar para o século XXI.

Surgiram, assim, os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Considerou-se, à época, que os pilares “conhecer” e “fazer” já estavam, ainda que de forma sutil, fundamentados na rotina escolar, no entanto, os pilares “ser” e “conviver” configurariam o diferencial para a missão educacional dos novos tempos, pois não se observava nos currículos nem na estruturação das propostas pedagógicas circunstâncias que orientassem de forma arquitetada o seu desenvolvimento no âmbito escolar (DELORS *et al.*, 2010).

Os pilares foram pensados não só com a prerrogativa de ampliar a educação ao conjunto da experiência humana, mas também para estendê-la ao longo da vida. No relatório, Delors *et al.* ampliaram e direcionaram o termo competência à necessária mudança educacional que precisa acontecer no século vindouro. Para tal, ele faz aproximações entre a pluralidade de aspectos que precisam ser reinseridos no âmbito escolar e as múltiplas possibilidades que o jovem precisa adquirir para que ele

desenvolva as habilidades que o auxiliem no enfrentamento dos desafios de um mundo em constante mudança (COSTA, 2020).

Por conseguinte, em 2015, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) passou a produzir conhecimento para apoiar governos e instituições a criarem políticas e práticas voltadas para a promoção de competências (DELORS *et al.*, 2010).

As mudanças na concepção da educação oriundas desses e de outros movimentos repercutiram, trazendo à luz aspectos da divergência entre a integração das habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, a proposta de compreender o desenvolvimento de competências como método para o aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade representa um desafio para o próprio educador, cuja formação atendeu a uma visão positivista e fragmentada de ensino (MORIN, 2015; LERMAN; MANRIQUE, 2016).

Para Paranhos *et al.* (2017), as HSE começaram a ganhar espaço na educação quando se passou a considerar que o sucesso ou fracasso escolar não está relacionado apenas a habilidades cognitivas, mas também às HSE e estas são frutos da interação social associada a questões emocionais de cada indivíduo.

Nesse contexto, ao considerar que transformar a prática educativa depende prioritariamente do trabalho docente, faz-se urgente a construção de novos modelos para sua atuação, afinal, para a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não faziam parte das práticas cotidianas da escola, exige-se uma verdadeira desconstrução de conceitos. Dessa forma, muito tem sido escrito sobre o papel do professor e suas metodologias como aspectos constitutivos no desenvolvimento de competências e habilidades. Paranhos *et al.* (2017) consideraram a formação de professores voltada ao desenvolvimento de habilidades como relevante para oportunizar ao docente a reflexão sobre suas práticas e suas potencialidades, aspectos esses que contribuem para a motivação do professor. No entanto, nota-se que, sem a atenção e a orientação necessárias, os professores persistem com dúvidas sobre as melhores práticas de ensino e podem acabar empregando metodologias ineficazes (COSTA; FARIA, 2013).

Espera-se, assim, inspirar políticas públicas e práticas de ensino que traduzam a necessidade de adequação dos paradigmas que sustentam a ação educativa aos novos tempos e aos novos estudantes e, sobretudo, aos aspectos da formação e do trabalho docente como pressupostos para estabelecer em suas práticas a inter-relação entre o

desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem.

## 2.2 BNCC E NOVO ENSINO MÉDIO

Durante muitas décadas, a mente humana esteve associada unicamente à capacidade de raciocinar. Aprendemos, portanto, a legitimar uma cultura escolar que priorizava a valorização de conhecimentos científicos formais e suprimia outras formas de ver o mundo. Essa visão positivista baseada na transmissão de conhecimentos prontos com ênfase no método e no procedimento impregnou de reducionismo a educação formal, criando um dos principais problemas enfrentados pela educação na atualidade, ou seja, a dicotomia entre uma educação centrada no conhecimento e nos saberes científicos e a formação integral levando em consideração todos os aspectos que constroem o indivíduo (MORIN, 2015).

Da mesma forma, quando o conhecimento é organizado sob a forma de disciplinas fechadas em si mesmas, estamos negligenciando a necessária interdisciplinaridade e distanciando do aluno a colocação desses saberes num contexto qualquer de aprendizagem. É preciso recompor o todo e enxergar o aluno em sua completude. Se o professor for sensível a esses aspectos, provavelmente terá melhores chances de criar condições facilitadoras de aprendizagem para seus alunos (MORIN, 2000).

Defende-se, aqui, que para desfrutarmos da união das dimensões cognitiva e emocional é preciso humanizar a educação científica. Nessa perspectiva, retomou-se a discussão do tema, avaliando de que forma ocorreria a promoção intencional de habilidades socioemocionais na sociedade moderna e no ambiente escolar (CARVALHO; SILVA, 2017).

Abed (2014), ao analisar a integração entre aspectos cognitivos e emocionais, afirma que todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos. Portanto, reinserir as habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas é considerar os seres que comparecem a escola em sua integralidade.

Nesse processo, a sala de aula não precisa ser um ambiente de conflito entre aspectos cognitivos e emocionais, mas um lugar onde todas as dimensões na natureza humana sejam sistematizadas a favor do aprendizado. A partir dessas ideias, notou-se a necessidade de entendimento e reflexão sobre currículos escolares e de como eles

devem estar relacionados não apenas com a construção do conhecimento, mas, sobretudo, com a formação do sujeito.

Nesse sentido, setores da sociedade civil, redes de ensino, escolas e educadores amparados por fundamentos legais e importantes documentos para educação brasileira passaram a cobrar uma aprendizagem com maior profundidade e que estimulasse o desenvolvimento integral do jovem. Assim, as discussões sobre as necessárias mudanças curriculares foram potencializadas e disseminadas.

Um dos mais importantes documentos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 10 de dezembro de 1996 pela Lei n.º 9.394. O texto dispõe em seu Artigo 35 sobre um dos principais indícios das adequações curriculares que aconteceriam nas próximas décadas, explicitando que:

Art. 35. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 1996, não paginado).

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, representa um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, pois ele induz e articula os entes federativos na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar o acesso, a permanência e a qualidade da educação brasileira. Para tanto, no PNE estão definidas as 20 metas que objetivam um acompanhamento de sua execução até o ano de 2024. Ele previu as necessárias mudanças que aconteceriam nos currículos para todas as redes de ensino e escolas do país. Especialmente duas de suas metas explicitam esse movimento: “Meta 6. A ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola” (PNE, 2014, p. 97); “Meta 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (PNE, 2014, p. 113).

Nesse sentido, em consonância com os marcos legais anteriores, o PNE apresenta em uma das suas 36 estratégias, para o cumprimento da meta 7, a importância de uma Base Nacional Comum Curricular que garantisse elementos de formação fundamentais à cidadania e à vida em sociedade.

Em 16 de fevereiro de 2017, a LDB foi alterada pela Lei nº 13.415/17, deliberando importantes decisões sobre a seguridade dos direitos de aprendizagem e

desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o PNE. Assim, em seus artigos 24, § 1º e 36, § 1º ficou explicitado que:

Artigo 24, § 1º: A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária (BRASIL, 2017, não paginado).

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, não paginado).

Delineou-se, então, um cenário propício para a construção da nova Base Nacional Comum Curricular. Homologada em 20 de dezembro de 2017, ela passou a ser a referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares em território brasileiro.

No entanto, é oportuno considerar que apesar de ser um documento que se propõe a ser integrador, esse silencia ou não considera de forma satisfatória alguns temas que são relevantes à formação humana, como respeito às diferenças, inclusão, igualdade e o próprio combate à desigualdade. A promoção desses direitos em um documento normativo e orientador como a BNCC legitimaria de forma direta as discussões sobre a garantia dos direitos humanos e abriria caminho para a inclusão das diferenças no ambiente privilegiado que é a escola (CARDOSO *et al.*, 2019).

Em parecer emitido pelo Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (2020), consta que os direitos humanos precisam estar no centro das atenções em todo o texto da BNCC para que se atenda tanto aos objetivos da própria base quanto às exigências do ordenamento jurídico brasileiro.

Com efeito, é incompreensível considerar a integralidade dos sujeitos que comparecem a escola negligenciando o reconhecimento de suas diferenças. O currículo, enquanto política pública, precisa assegurar a inclusão, mas não uma inclusão a partir da ótica neutra da subjetividade. É de fundamental importância romper com a neutralidade que historicamente viola os direitos fundamentais de determinadas pessoas e grupos (CARDOSO *et al.*, 2019).

Para que a sociedade possa utilizar o potencial transformador da educação como ferramenta para o reconhecimento e o enfrentamento de qualquer forma de discriminação, a BNCC precisa expressar esse compromisso de forma clara.

É válido atentar que as alterações mais importantes da base ocorreram para oportunizar uma posição de maior protagonismo ao jovem e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem. O documento considera três grandes frentes de atuação, sendo elas: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e seu projeto de vida, a valorização da aprendizagem, e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens. Isso implica em reconhecer que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade. Para tal, em seu texto introdutório são definidas as dez competências gerais que os estudantes de todo o país têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica (Figura 1).

**Figura 1 - Competências gerais da BNCC**



Fonte: BNCC, 2018.

Com a introdução na Base Nacional dos termos “competência” e “habilidade”, extenuou-se a crença de que as escolas deveriam se debruçar apenas sobre o conhecimento acadêmico. Tal fato marcou a discussão pedagógica e social por reconhecer que não há sobreposição entre as dimensões cognitivas e afetivas, ou seja,

ambas devem ter igual atenção por parte do processo estruturado de educação. Para tanto, os conceitos adotados foram:

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

A partir desse panorama teórico, utilizou-se a definição de educação socioemocional citada por Motta e Romani (2019):

Educação socioemocional é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz (MOTTA; ROMANI, 2019, p.50).

Nesse contexto, é imprescindível constatar que as definições adotadas acima reconhecem que a educação tem de ampliar sua atuação, interrelacionando a construção de conhecimento ao desenvolvimento de habilidades e à formação de atitudes e valores. Essa orientação implica que não basta ao jovem a aquisição do conhecimento se ele não souber mobilizá-lo para superar as demandas complexas da vida cotidiana (ZABALA; ARNAU, 2010).

Nessa perspectiva de humanização atribuída à educação do século XXI, as competências socioemocionais (CSE) passaram a ocupar lugar de destaque na principal diretriz curricular do país e, por consequência, nos currículos e no cotidiano das escolas. Tornou-se importante considerar como os aspectos da personalidade podem influenciar no processo de ensino e de aprendizagem. Além de serem complementares, eles oferecem referências para o fortalecimento de ações com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, na aprendizagem, no desempenho, no sucesso escolar dos estudantes e na prática docente. Desde então, esses termos se articulam aos conteúdos dos componentes curriculares na reelaboração dos currículos.

É fato que a BNCC trouxe um currículo que representa um avanço para a educação básica, ainda assim o texto final homologado em 2017 foi alterado pelos conselheiros de forma a legitimar alguns retrocessos. Tal situação decorre da supressão de algumas temáticas, tais como diferenças de sexo, identidade de gênero e orientação sexual, o que reforça a cultura da normalidade e contesta violentamente o direito à

inclusão. Para Cardoso *et al.* (2019), a importância e a preocupação em manter esses termos nos documentos devem-se aos efeitos que a ausência dessas expressões pode produzir, dentre eles uma visão reducionista do assunto. Essa expectativa homogeneizadora não contempla a diversidade humana e fragiliza as articulações de educação integral que o documento se propõe.

Ainda nesse movimento de adequação curricular, outro importante e mais recente documento normativo foi a resolução que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio publicada em 2018. Tal orientação justificou-se pela necessidade de atualização das diretrizes anteriores para ajustá-las à LDB, que foi alterada em 2017.

Em seu Art. 21º, a resolução trata da formação docente como sendo um critério a ser observado pelos sistemas de ensino, destacando que devem prover “[...] jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares (DCNEM, 2018, p.13).

Localmente, atendendo às especificações desse último documento, em 2019, todas as unidades de ensino médio em tempo integral, por se tratar de unidades-piloto na implementação do novo ensino médio, tiveram que elaborar suas propostas de flexibilização curricular (PFC) com vistas ao estabelecimento de ações para apoiar de forma efetiva e gradual essa implementação.

Esse documento foi construído com a participação efetiva de todas as equipes escolares do Estado. Desse modo, cada escola pública estadual redigiu seus respectivos planos em consonância com suas possibilidades de adequação ao novo ensino médio. Para tanto, foi necessário oportunizar momentos formativos junto aos professores para o estudo coletivo da legislação, da BNCC, e demais documentos oficiais que regulamentam o novo ensino médio.

No plano estratégico da PFC estadual consta a importância de momentos formativos à luz da BNCC para todos os professores e equipes gestoras das unidades de ensino, afinal, as alterações na (re)elaboração curricular tratariam de mudanças especialmente para a prática docente.

### 2.3 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Muitos são os desafios para a promoção de um modelo pedagógico que torne a educação mais significativa no Brasil. Desde 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática por meio da Prova Brasil/SAEB e com base no fluxo escolar por meio da taxa de aprovação, tem sido utilizado como o principal parâmetro para a construção de metas que visam ao alcance de uma escola de qualidade (ONOFRE, 2017).

Em dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep)/Ministério da Educação (MEC), no ano de 2017, o Brasil não alcançou a meta projetada para o IDEB de 4,4 no ensino médio, e o índice permanece estagnado desde 2009, apresentando o resultado pífio de 3,4 entre 2009 e 2013, e 3,5 em 2015 e 2017. O cenário dos indicadores do ensino em Sergipe é igualmente preocupante com altas taxas de abandono e repetência. O IDEB 2017 divulgou que nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual houve crescimento de 4,1 em 2015 para 4,3 em 2017, mas não atingiu a meta de 4,5. Nos anos finais do ensino fundamental também houve um crescimento de 3,1 em 2015 para 3,4 em 2017, mas ainda não se alcançou a meta de 4,2. O ensino médio avançou em relação ao resultado anterior de 2,6, alcançando 3,1 em 2017, quando a meta seria 4,2 (INEP, 2018; PLATAFORMA QEdU, 2017).

Segundo as prerrogativas estabelecidas pelo PNE, esses indicadores podem subsidiar o aprofundamento ou o redirecionamento das políticas públicas educacionais para oportunizar uma nova realidade educacional para o país. Dessa forma, partindo de um diagnóstico mais aprofundado acerca da trajetória insatisfatória dos indicadores estaduais dos últimos anos, iniciou-se o processo de repensar sobre as práticas pedagógicas e as organizações curriculares.

Diante desse cenário, foi implementado a partir de 2017 na rede pública estadual de educação de Sergipe, vinculado à Secretária de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (Seduc), o Programa Escola Educa Mais, no ato de adesão à Portaria MEC nº 1.145/2016. O programa tem como objetivo planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão dos resultados, direcionado à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando uma formação acadêmica de excelência para professores e equipes diretivas, capaz de promover melhores índices educacionais.

Na construção desse novo modelo pedagógico tomou-se como foco principal a oferta de uma educação em tempo integral a partir da ampliação da jornada escolar dos estudantes, das equipes de gestão e dos professores. No entanto, é importante considerar que a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola não lhe assegura a oferta de uma educação integral, mas considera-se a modificação do tempo como mecanismo essencial para viabilizar as estratégias pedagógicas diferenciadas para a garantia do pleno desenvolvimento do jovem. Tal concepção foi permeada mediante a reorganização do currículo, do tempo, dos espaços escolares e da formação docente, alinhando-os ao desenvolvimento de práticas e vivências capazes de estimular a construção de uma nova identidade para a escola.

A reformulação na organização curricular do ensino médio integral contemplou a BNCC (áreas de Linguagem, Natureza, Humanas e Matemática), uma parte diversificada (disciplina projeto de vida, disciplinas eletivas, estudo orientado, práticas experimentais, língua estrangeira) e os componentes integradores (acolhimento, protagonismo e tutoria), que precisariam estar articulados de modo a contribuir para a formação humana integral dos estudantes.

Tabela 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral

MATRIZ CURRICULAR									
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CH SEMANAL/ANOS			CH ANUAL/ANOS			CH ENSINO MÉDIO
			1º	2º	3º	1º	2º	3º	TOTAL
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240	240	720
		Língua Estrangeira: Inglês	2	2	2	80	80	80	240
		Língua Estrangeira: Espanhol	1	1	1	40	40	40	120
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		Arte	1	1	1	40	40	40	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	3	3	3	120	120	120	360
		Química	3	3	3	120	120	120	360
		Biologia	3	3	3	120	120	120	360
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>			<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>1320</b>	<b>1320</b>	<b>1320</b>
PARTE FLEXÍVEL	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80	240	
	Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80	240	
	Orientação de Estudo	4	4	4	160	160	160	480	
	Práticas e Vivências da Aprendizagem	2	2	2	80	80	80	240	
	Projeto de Vida	2	2	0	80	80	0	160	
	Preparação Pós-Médio	0	0	2	0	0	80	80	
	<b>TOTAL DA PARTE FLEXÍVEL</b>			<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>480</b>	<b>480</b>
<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA</b>			<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>1800</b>	<b>5400</b>

Fonte: Escola Educa Mais, 2020.

Nesse contexto de reformulação educacional em que se delineia uma nova arquitetura para o setor, torna-se oportuno considerar as repercussões desses movimentos na formação e no trabalho docente. Para tanto, a qualificação dos professores é uma tarefa essencial para que possam reunir as condições essenciais para atuar nesse cenário de renovação curricular (TACCA; BRANCO, 2008).

Para adequação da nova matriz no âmbito da escola, os professores e toda a equipe gestora (gestor, coordenador pedagógico e coordenador administrativo-financeiro) passaram por processos formativos contínuos que asseguraram o domínio e a capacidade de aplicação do currículo e dos fundamentos do modelo pedagógico. Assim, entre todas as inovações pedagógicas oferecidas, destaca-se a disciplina projeto

de vida, na qual reside toda a centralidade e para a qual confluem todas as ações do modelo.

#### 2.4 PROJETO DE VIDA COMO DISCIPLINA CURRICULAR

O Brasil é um dos países que mais garantem ao estudante acesso à escola, porém, está longe de ser o ideal em assegurar sua permanência. Além disso, não basta assegurar o acesso e a permanência do estudante na escola, antes, a escola tem que se revelar dotada de sentido e significado para sua vida (SANTOS, 2004).

Esse contexto evidencia que os projetos escolares, para serem atrativos à juventude contemporânea, devem considerar em sua elaboração aspectos das experiências vividas por eles, ou seja, considerar suas histórias. Isso implica em uma grande mudança de paradigma educacional, pois durante décadas o aluno foi considerado uma folha em branco na qual a escola, como representante formal da cultura social, escreveria o que julgasse adequado, valorizando conhecimentos científicos formais, desvalorizando e excluindo os demais (COSTA, 2001).

Os tempos mudaram e trouxeram a emergência de novos paradigmas para a educação. Com destaque, a necessidade de que ela caminhe na direção da formação humana em sua integralidade e que promova práticas que interajam com as transformações e exigências da atualidade.

Aos jovens, as novas demandas oferecem um conjunto ampliado de possibilidades que irá sensibilizá-los sobre a importância de estarem envolvidos e comprometidos de forma crítica, criativa e autônoma com a sociedade em que estão inseridos.

Assim, em resposta a essas necessidades, o texto introdutório da etapa do ensino médio da BNCC considera, em consonância com a LDB e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que “[...] a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida**” (BNCC, 2020, p. 464). Também, que a escola deve assegurar ao estudante

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2020, p. 463).

O documento normativo traz ainda o projeto de vida do estudante como o eixo central em torno do qual a escola pode organizar as suas práticas, pois:

[...] ao se orientar para a construção do **projeto de vida**, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social. [...] O **projeto de vida** é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória (BNCC, 2020, p. 472).

Para atingir essa finalidade, a nova organização curricular, atribuída às escolas em tempo integral do Estado, considera o projeto de vida do estudante como a centralidade do seu modelo pedagógico. Com efeito, sua elaboração e execução ocorre por meio da disciplina projeto de vida, sob a forma de aulas.

Esse espaço privilegiado no currículo tem por finalidade oportunizar aos estudantes uma reflexão cuidadosa sobre o caminho que eles precisam percorrer para a realização de seus projetos nas dimensões profissional, social e pessoal. Para tanto, as práticas pedagógicas alinhadas à disciplina exigem uma formação na qual os elementos cognitivos, socioemocionais e as experiências pessoais constituam a base para a consolidação de valores, conhecimentos, competências e habilidades que auxiliem o jovem na construção do seu primeiro projeto de vida.

Espera-se com isso que o estudante compreenda a escola como um espaço que irá subsidiar a sua formação integral a partir da consolidação e construção de aprendizagens que atendam à tomada de decisões, que projetem seus sonhos e desejos em ações concretas com vistas a torná-los realidade – um dos aspectos mais significativos da disciplina parte do processo no qual o estudante reflete sobre quem ele é e quem ele gostaria de vir a ser. Nessa perspectiva, o aluno deverá apropriar-se da sua história de vida para durante o ensino médio traçar minimamente os projetos que ele deseja alcançar considerando, inclusive, os desafios e as possibilidades de enfrentamento que ele deverá percorrer para concretização gradual dos seus projetos.

Nesse sentido, para a construção dessa imagem afirmativa e ampliada de futuro, a disciplina dispõe de um currículo estruturado, sistemático e diferenciado para cada série. A proposta pedagógica para a disciplina no primeiro ano do ensino médio está centrada em quatro temáticas, sendo elas: identidade, valores, responsabilidade social e competências para o século XXI. Para o segundo ano as aulas estão agrupadas em sonhar com o futuro, planejar o futuro, definir as ações e rever o projeto de vida (ICE, 2016). No terceiro ano, os conteúdos atendem à temática central, “Pós-médio: um

mundo de possibilidades”, cuja finalidade é apoiar os estudantes naquilo que é o seu foco, seja o ingresso na universidade, a inserção no mundo do trabalho ou outra área do campo produtivo que complemente a sua formação de orientação acadêmica. Considera-se como conteúdo para essa série os temas: as coordenadas do GPS para a universidade; muitos caminhos levam até o mercado de trabalho: a formação técnica e tecnológica; os itinerários para uma carreira militar para além das "continências"; empreendedorismo ou a arte de criar impactos; e o Mapa-Múndi do trabalho: o que ele revela? (ICE, 2017). Nesse módulo não ocorrem mais as aulas estruturadas, portanto, o professor poderá utilizar o material de acordo com sua opção metodológica (Anexo B).

Assim, ao final do ensino médio pretende-se que o jovem compreenda que a elaboração de um projeto de vida precisa considerar todos os aspectos da sua formação, que ele crie boas expectativas em relação ao seu futuro e que avance sempre na direção do que ele deseja construir a curto, médio e longo prazo.

Nessa perspectiva, considerando a importância da disciplina na formação integral do jovem, tem-se como relevante a formação do professor para lecioná-la. Paranhos *et al.* (2016) compreenderam que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais também é imprescindível para a identidade docente e que os modelos de formação pautados nessa perspectiva devem ser considerados.

Nesse sentido, poderão lecionar a disciplina apenas professores que façam parte do corpo docente do EMTI, não havendo nenhuma restrição quanto à sua área de formação. No entanto, o docente deverá expressar voluntariamente o desejo em ser professor de projeto de vida e precisará participar dos processos formativos em competências socioemocionais para que ele encontre em si as condições de desenvolver suas próprias competências. Afinal, todos da equipe escolar devem auxiliar no planejamento e no desenvolvimento dos temas propostos, mas ao professor de PV cabe a responsabilidade por sua condução.

**Figura 2 - O projeto de vida**

Fonte: Escola da escolha (2020).

Para além das formações, o docente precisará estar disposto a estabelecer com os estudantes uma relação de confiança e um adequado vínculo afetivo. Tais requisitos traduzem o desafio pessoal e profissional assumido pelo professor de projeto de vida (PV) e a inquietação a que se propõe responder a presente pesquisa. Ou seja, como os professores de PV vivenciaram as formações para lecionar a disciplina? Quais aspectos foram considerados relevantes para sua vida pessoal e profissional?

Desse modo, espera-se contribuir para levantamento bibliográfico sobre os aspectos da formação docente em educação socioemocional para a promoção de uma educação básica de qualidade, capaz de entregar à sociedade jovens comprometidos, conscientes, críticos, solidários e autônomos.

### Imagem 1 - Aula de projeto de vida



Fonte: Arquivo da escola, 2019.

### 3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

No intuito de compreender como os professores de projeto de vida construíram significados a partir das formações em educação socioemocional, a presente pesquisa foi desenvolvida com base na teoria da complexidade de Edgar Morin, que trata da compreensão das relações do homem com o conhecimento, privilegiando o estabelecimento de abordagens interacionistas (MORIN, 2005).

Todos os docentes entrevistados foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa, e sua concordância foi registrada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Este trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, conforme o parecer número 4.249.811/2020 (Anexo A), que pretende garantir a proteção dos sujeitos envolvidos.

Trata-se de um estudo qualitativo que se apresenta como uma concepção epistemológica já fundamentada no âmbito educacional (ZANETTE, 2017). Tendo como principal objetivo a construção de conhecimento, essa metodologia atende como ferramenta investigativa à finalidade desta pesquisa por permitir a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Para Câmara (2013), a pesquisa qualitativa permite verificar o modo como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento. Nesse sentido, a utilização da referida metodologia justifica-se por propiciar momentos de reflexão em relação ao ato de pensar, de sentir e de agir do docente.

Quanto às fontes de informação, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre as publicações anteriores em livros e artigos científicos. Foram usados também como fontes de pesquisa a legislação e documentos oficiais, em nível nacional e estadual, tais como: BNCC, LDB (1996 e 2017), DCNEM, PFC, PNE, Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, Portaria MEC 1.145/2016, Portaria MEC nº 2116/2019. Essa etapa da pesquisa permitiu o entendimento cronológico dos marcos legais que subsidiaram as políticas públicas nas últimas décadas com vistas à melhoria da educação básica.

#### 3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos traçados nesse estudo, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada com os docentes que lecionam a disciplina projeto de vida. Tomou-se a entrevista como metodologia vantajosa por permitir a captação imediata da informação desejada e por possibilitar à pesquisadora a realização de esclarecimentos e adaptações eficazes para a obtenção das informações pertinentes ao objeto da pesquisa. Zanette (2017) considera a entrevista como método mais adequado por construir os dados descritivos na linguagem do próprio participante no ato da entrevista. Para a pesquisadora, sua vantagem sobre outras técnicas é que a entrevista possibilita as solicitações de esclarecimentos e adaptações eficazes na obtenção das informações. Os áudios das entrevistas foram gravados para o melhor aproveitamento do conteúdo das respostas no momento da transcrição.

As entrevistas aconteceram mediante contato telefônico previamente agendado com os participantes e respeitando o isolamento social decorrente da pandemia por Covid-19. Dessa forma, não foram utilizadas as instalações de nenhuma das instituições dessa pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora esclarece que a situação atípica para a realização das entrevistas não comprometeu a troca de perguntas e de respostas entre a pesquisadora e os entrevistados, nem a validação dos dados obtidos. Pelo contrário, o fato de os participantes estarem em suas residências possibilitou a exclusão de alguns inconvenientes como tempo de disponibilidade no local de trabalho ou o receio de contaminação pelo vírus. Podemos apontar, ainda, que as enunciações foram favorecidas pela relação de cordialidade que se estabeleceu entre os interlocutores.

Como fator limitante da entrevista por contato telefônico, considerou-se apenas a remarcação nos agendamentos por solicitação de alguns participantes. Fato que não comprometeu os prazos estabelecidos para essa etapa da pesquisa.

Dessa forma, foram entrevistados seis professores lotados no Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite, em Aracaju, e que são ou já foram professores da disciplina projeto de vida. Anteriormente, para validação da entrevista, foi realizado um pré-teste com a aplicação anterior das perguntas para dois professores de PV lotados em outra unidade estadual de ensino.

Nesse sentido, o conteúdo da entrevista constou de três partes, que foram estruturadas em cinco perguntas:

- A primeira parte tratou-se do conhecimento do professor quanto à relação entre educação socioemocional e a sua prática docente antes dos processos formativos.

- A segunda tratou-se da percepção dos profissionais sobre as formações em educação socioemocional.
- A terceira parte, representada pelas últimas três perguntas, relacionou-se com questões específicas sobre a educação socioemocional e prática docente envolvendo a disciplina de PV.
- 

**Tabela 2 - Entrevista: parte I, II e III**

PARTE I
1º) Você já utilizou alguma ferramenta de educação socioemocional em suas aulas antes do EMTI? Se sim, qual? Se não, por que não?
PARTE II
2º) Como você avalia as formações das quais participou para ministrar a disciplina projeto de vida?
PARTE III
3º) Professor (a), qual o seu entendimento sobre educação socioemocional?
4º) Como você analisa sua experiência (vivência) na prática como professor(a) da disciplina projeto de vida após a(s) formação(ões)?
5º) Durante a sua prática como professor de projeto de vida houve alguma dificuldade, superação, limitação ou adaptação? Descreva.

Essa pesquisa caracteriza-se ainda como documental devido à utilização das informações contidas nos relatórios emitidos pelas equipes de implementação do modelo pedagógico e de gestão do EMTI ao longo do ano letivo de 2018. Esses relatórios foram consolidados após a execução de momentos formativos chamados de “ciclos”, com duração de oito horas e realização bimestral na escola.

Os ciclos tiveram por finalidade mensurar o grau de maturidade da equipe escolar quanto à concepção prática do novo modelo. O público-alvo das formações foram os professores e a equipe gestora do EMTI.

Ao término dos ciclos, as devolutivas foram disponibilizadas à equipe gestora para a adequação dos pontos de melhoria sinalizados no documento. As equipes formadoras foram compostas por profissionais do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), parceiros da Secretaria de Estado da Educação para a implementação,

e por representantes da própria Secretaria de Educação. Assim, o ICE oferece o suporte pedagógico às escolas que aderem ao Programa, uma vez que o Instituto é responsável por gerenciar o projeto.

Os ciclos aconteceram em dias pré-estabelecidos e seguiram uma dinâmica na qual o primeiro horário foi destinado à apresentação do plano de ação da escola pela gestora. O plano é o instrumento estratégico da escola que norteia a equipe escolar na busca de resultados comuns. Sua elaboração acontece de forma coletiva durante a semana de planejamento por toda equipe escolar e têm-se como referência o plano de ação da Secretaria de Estado da Educação, que é o instrumento norteador para todas as escolas da Rede Pública Estadual.

Para o alcance dos resultados previstos, é necessário o acompanhamento sistemático das ações pactuadas no plano. Nesse sentido, os ciclos formativos oportunizaram verificar se as estratégias estavam no rumo, de forma a possibilitar correções a tempo para a recuperação nos indicadores de resultado.

Na sequência, ocorre a apresentação do quadro de monitoramento que relaciona as premissas do modelo, tais quais: protagonismo, formação continuada, corresponsabilidade e gestão de excelência às suas prioridades, indicadores de processo e alcance bimestral da escola.

A etapa seguinte corresponde ao momento da escuta ativa aos professores, com atenção aos que lecionam a disciplina projeto de vida, por representar a centralidade do modelo. A seguir, acontece a escuta aos líderes de turma e líderes de clube de protagonismo. É importante aos formadores constatar que não há discrepância entre as vivências e sentimentos de todos que constituem a escola.

A partir desse momento, os formadores se apropriam de tudo o que foi apresentado e ouvido para fazer as aproximações necessárias ao andamento satisfatório da implementação.

Nas devolutivas constam as práticas exitosas e os pontos de melhoria da unidade escolar, utilizando como referencial as premissas, indicadores e metas do modelo.

Com isso, espera-se que toda a equipe escolar se debruce sobre essas devolutivas para consolidar as boas práticas e para refletir sobre os pontos de melhoria, fazendo um traçado de novas estratégias para o cumprimento das metas estabelecidas para o plano de ação da escola.

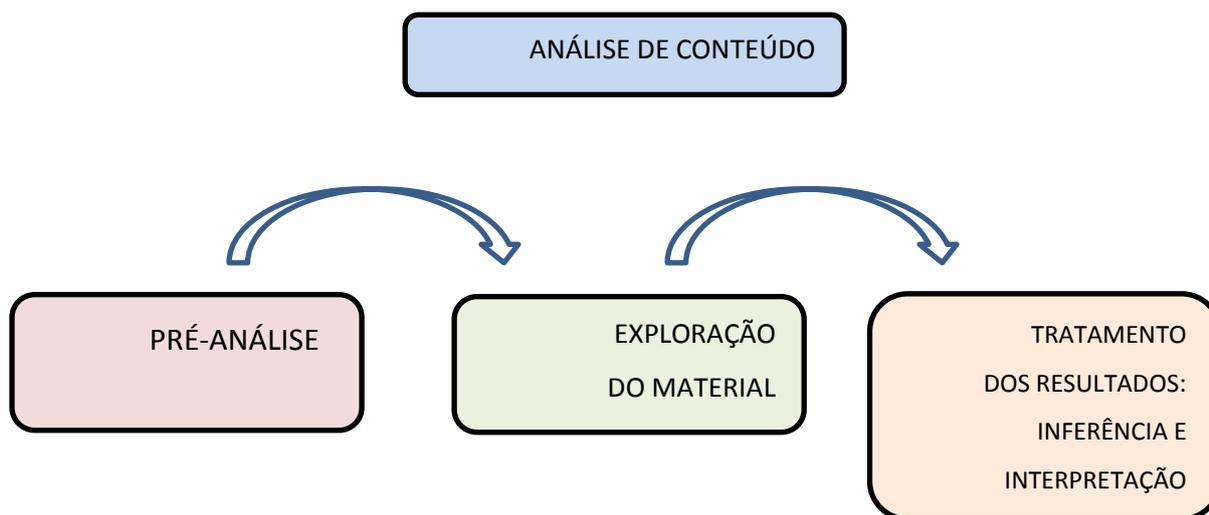
### 3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para tratamento dos dados qualitativos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo proposta pela professora Laurence Bardin (1977). Para a autora, o termo análise de conteúdo designa

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Essa técnica pode ser aplicada em diversos discursos e a todas as formas de comunicação. Para tal, a utilização da análise do conteúdo prevê três fases distintas para sua realização, como descritas na figura 3.

**Figura 3 - Fases da Análise de Conteúdo**



Fonte: Autoria própria (2020) a partir de Bardin (1977).

Na primeira fase (pré-analítica) fez-se a organização da pesquisa a partir do contato inicial com os documentos de coleta de dados; a escolha dos documentos foi feita considerando como relevantes os que serão efetivamente utilizados na pesquisa. Em seguida, passou-se para a formulação das hipóteses e objetivos. Segundo Bardin (2011), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, em outras

palavras, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Concluiu-se essa etapa com a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Na segunda fase foi feita a exploração do material a partir da transcrição e edição das entrevistas gravadas, posteriormente fez-se a escolha dos índices ou categorias que surgiram das hipóteses e das considerações dos entrevistados.

Os temas que se repetiram com muita frequência foram recortados em unidades comparáveis de categorização para análise temática (classificação) e de modalidades de codificação para o registro dos dados. A seguir, agrupou-se os temas em categorias definidas, tomando-se por base as falas dos entrevistados. Segundo Bardin (2011), as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Para codificação das verbalizações de todos os entrevistados, utilizou-se a letra “E” e como códigos diferenciadores os números 1, 2, 3, 4, 5 e 6 em referência ao quantitativo de sujeitos que participaram desta pesquisa. Assim, as verbalizações estarão descritas como: E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

Para a construção das categorias, foram consideradas as qualidades indicadas por Bardin (2011):

- **Exclusão mútua**, ao não agrupar um elemento em mais de uma categoria.
- **Homogeneidade**, ao considerar apenas um nível de análise para cada categoria.
- **Pertinência**, pois as categorias refletem a articulação entre a intenção e questão norteadora desta pesquisa.
- **Objetividade e finalidade**, ao definir de forma clara e delimitada a entrada de um tema em uma categoria e, por fim, a produtividade quanto à possibilidade de novas hipóteses.

### 3.3 PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

Com os dados transcritos realizou-se a leitura das entrevistas. No momento da construção das categorias, destinou-se especial atenção por se considerar na íntegra as verbalizações dos entrevistados (CÂMARA, 2013).

No discurso dos professores foram observadas quatro categorias. Tal conduta oportunizou a compreensão de como os professores de PV vivenciaram as formações em educação socioemocional a partir da construção de novos significados para a sua prática docente.

Na terceira e última fase, a do tratamento dos dados, buscou-se lapidar os resultados brutos, tornando-os mais significativos. A inferência foi orientada por indução a partir do roteiro da entrevista. Por fim, passou-se para a interpretação, etapa na qual foi feita a análise reflexiva e crítica dos dados obtidos considerando-se a relação destes com o referencial teórico que subsidiou esta pesquisa.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO

A escolha do Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite como local de investigação decorreu da análise cotidiana da própria pesquisadora sobre a mudança na prática e no discurso docente após as formações propostas pela Secretaria de Educação para a inserção da disciplina projeto de vida. O Gonçalo, como é conhecido, é uma escola pública fundada em 24 de fevereiro de 1979 no bairro Jardins, em Aracaju. Sua localização à época era tida como área de expansão em um bairro de classe média da cidade de Aracaju. Dispondo de excelente localização, o colégio possui uma área total construída equivalente a 345.809 m<sup>2</sup>, com áreas arborizadas ao longo de toda a sua construção. O Conselho Estadual de Educação efetivou a autorização para funcionamento do ensino fundamental da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série na Resolução 141/81 e por meio do Ato de Reconhecimento, na Resolução 124/92. No ano de 1990, foi autorizado o funcionamento do ensino médio a partir da Resolução 197/90 e do Ato de Reconhecimento na Resolução 392/94. A implementação do ensino médio em tempo integral ocorreu em 2018, pela Lei Complementar n. 144/2005 (SEDUC, 2020).

Atualmente, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino para o atendimento de aproximadamente 800 alunos, que residem em bairros periféricos da cidade. Para viabilizar a locomoção dos estudantes até a escola, a Secretaria de Educação disponibiliza diariamente, para os dois turnos, nove linhas de transporte coletivo que são distribuídas nos bairros onde há maior quantitativo de alunos matriculados, a saber: Coroa do Meio (três ônibus), Santa Maria (dois ônibus), São Conrado, Augusto Franco, 17 de Março e Pantanal. Quanto à composição do quadro

docente, a escola possui 55 professores lotados; destes, 100% são formados com nível superior, 98,2% são concursados e lotados em suas disciplinas de formação e somente 1,8% (um profissional) possui título precário.

No tocante à estrutura disponível, os espaços e ambientes educativos do Gonçalves estão descritos na tabela 3.

**Tabela 3 - Dados sobre a estrutura física da escola**

Salas de aula: 17	Sala de dança: 01
Laboratório de informática: 01	Biblioteca: 01
Laboratório científico: 01	Quadra poliesportiva: 01
Sala de vídeo: 01	Auditório: 01
Laboratório de matemática: 01	Refeitório: 01

Todos esses ambientes são organizados de maneira que todos possam conviver e aprender a partir das múltiplas possibilidades de interação com o projeto escolar. Tal conduta traz benefícios para o desenvolvimento dos professores e dos estudantes (imagem 1).

**Imagem 2 - Descrição dos ambientes de aprendizado da escola**

i. Fachada da escola; ii. Laboratório de informática; iii. Laboratório de matemática; iv. Salas de aulas; v. Auditório; vi. Laboratório científico; vii. Quadra de esporte; viii. Sala de dança.





Fonte: Arquivos da escola (2020).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.”*

Paulo Freire

A seguir, serão apresentados os resultados deste estudo para serem discutidos à luz dos dados da literatura. Tendo em vista que a entrevista semiestruturada empregada para a coleta das informações fornece dados para a discussão, este capítulo será apresentado em seções de acordo com as categorias.

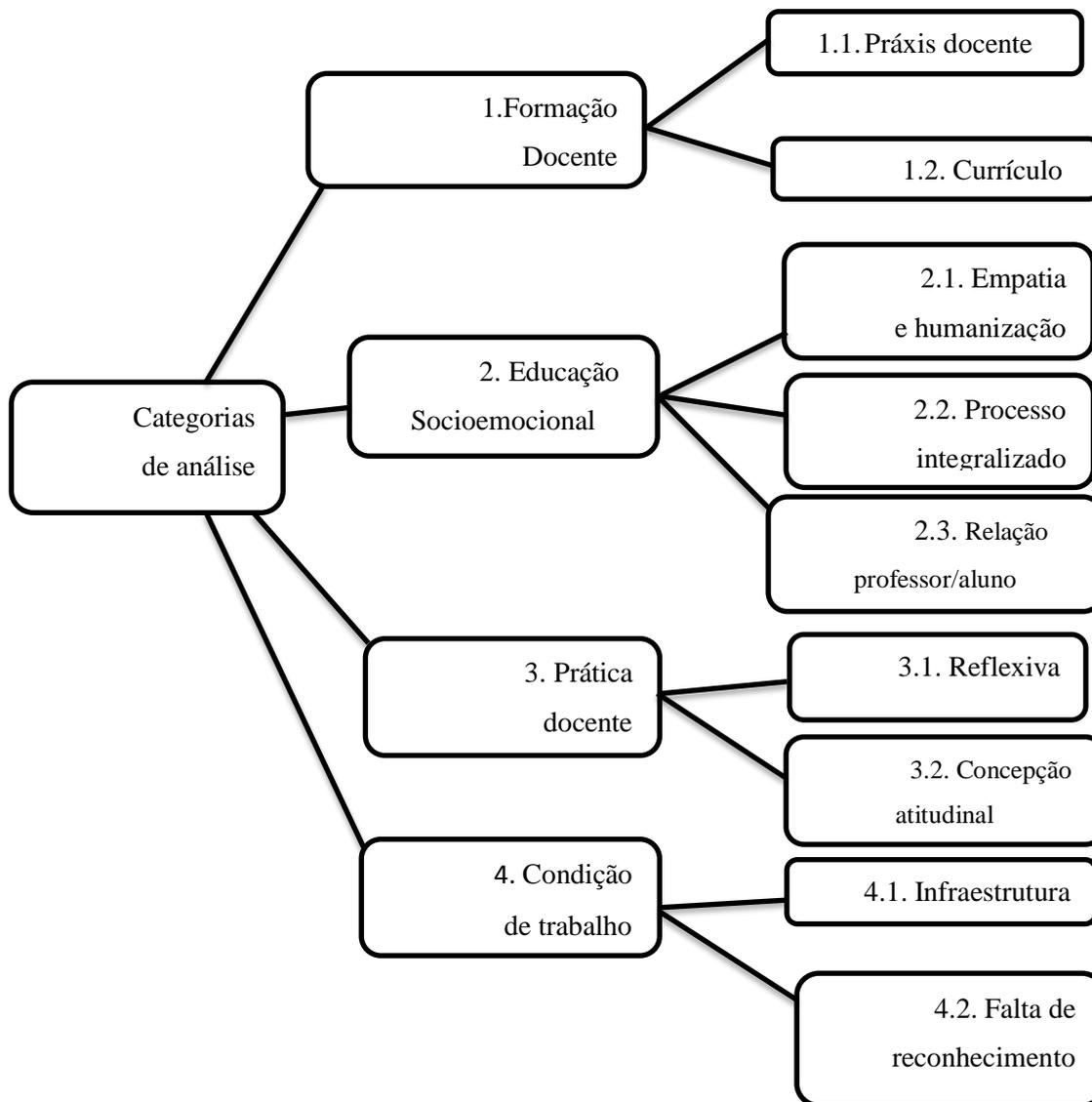
Na primeira seção, serão discutidas as representações dos docentes a respeito da relação entre educação socioemocional e suas práticas antes dos processos formativos. Na segunda, será apresentada a percepção dos participantes da pesquisa quanto às formações em educação socioemocional. E na última seção, as representações docentes quanto à educação socioemocional e prática envolvendo a disciplina de PV após os processos formativos.

Dentre os participantes da pesquisa, a faixa etária variou entre 29 e 47 anos (média de 38 anos). Nesse estudo não será realizada a distinção por referenciais biológicos de gênero, por entender-se que tal distinção não interfere na composição do *corpus* das entrevistas. Para Cardoso *et al.* (2019, p. 1469), é importante ressaltar que gênero e sexualidade são construções sociais e históricas em que os conceitos de masculinidade e feminilidade se constituem de maneiras diversas [...] para que se possam discutir essas temáticas de forma crítica e fundamentada, faz-se necessário que sejam problematizados alguns de seus aspectos constitutivos [...].

Ao considerar a disciplina de área que os entrevistados lecionam, têm-se História, Biologia, Matemática, Inglês, Arte, Geografia e Espanhol. Todos os professores são concursados da Secretária de Estadual de Educação com variação de tempo de docência entre 11 e 22 anos (média de 16 anos). Tais informações foram obtidas no momento preliminar à aplicação da entrevista (Apêndice C).

Os resultados obtidos da análise das questões discursivas estão apresentados na figura 6, que foi estabelecida, segundo Bardin (1977), em função da frequência.

**Figura 4 - Apresentação sintetizada da categorização das entrevistas**



Fonte: Autoria própria (2020).

#### 4.1 CATEGORIA FORMAÇÃO DOCENTE

As representações entre formação, práxis e planejamento docente em educação socioemocional foram analisadas a partir do diálogo entre o contexto teórico-conceitual proposto por Carvalho *et al.* (2002; 2005), Saviani (2009), Souza *et al.* (2019), Pagan *et al.* (2012) e Abed (2014; 2016).

No quadro da primeira categoria (quadro 1) estão presentes as enunciações dos docentes quanto à intencionalidade pedagógica de seus planejamentos para contemplar elementos para desenvolvimento da educação socioemocional.

### Quadro 1 - Categoria Formação docente

<b>Categoria 1 - Formação Docente</b>		
Nessa categoria estão presentes as ideias relacionadas com a postura crítico-reflexiva que os professores atribuem às suas experiências antes dos processos formativos em educação socioemocional.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos
1.1. Práxis docente	As respostas dos educadores refletem os lugares que os aspectos socioemocionais assumiam na constituição de sua práxis docente antes dos processos formativos.	<p><b>E1:</b> Já, sim, bom eu sempre busquei.</p> <p><b>E2:</b> Já. Desde quando eu entrei na escola.</p> <p><b>E3:</b> Eu não fazia utilização porque não tinha conhecimento da educação socioemocional.</p> <p><b>E4:</b> Eu acho que é justamente isso que a formação inicial traz e depois o aprofundamento ajudou a refletir mais sobre isso, mas assim foi uma experiência muito intensa, muito interessante porque a gente começa a utilizar e a repensar inclusive na própria vida.</p> <p><b>E6:</b> Não, não porque... essa área de socioemocional era uma área que não era discutida, nem em minhas formações nem durante a minha formação acadêmica.</p>
	As ideias presentes nessa subcategoria estão alinhadas com o reconhecimento do planejamento como percurso de aprendizagem. No entanto, evidenciam a fragilidade na sua construção quanto à	<p><b>E3:</b> Tudo era baseado praticamente na metodologia antiga né, que os professores iam para o quadro e faziam com que os alunos estudassem daquela forma.</p> <p><b>E4:</b> Acredito que eu já tenha usado algumas ferramentas,</p>

1.2. Currículo	intencionalidade pedagógica voltada à educação socioemocional por falta de preparo curricular.	vindas dessa estrutura pedagógica do projeto de vida, mas não tinha consciência de que isso já era um trabalho de projeto de vida.  <b>E5:</b> Então.... eu acho que eu não sei se eu conseguia é .... fazer essa referência com o socioemocional, acho que nesse sentido eu já fazia alguma coisa semelhante, mas nada muito estruturado.  <b>E6:</b> Fiz duas pós-graduações na área de educação e nenhuma delas se eu for observar no currículo não tem. Nunca tive contato, interação com a área de socioemocional.
----------------	--	---

Sobre o lugar que os aspectos socioemocionais assumiam em suas práticas antes dos processos formativos, observa-se que há divergência entre os entrevistados. Os participantes mostraram-se inseguros quanto à utilização de alguma ferramenta de educação socioemocional antes de sua participação nos processos formativos para lecionar a disciplina de PV: “Já, sim, bom eu sempre busquei” (E1); “Já. Desde quando eu entrei na escola” (E2); “Eu não fazia utilização” (E3); “Não, não porque ... essa área de socioemocional [...]” (E6).

Paranhos *et al.* (2017) descreveram a utilização de dinâmicas como recursos promissores para desenvolvimento de habilidades socioemocionais em licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFS. Para tanto, as autoras observaram a participação de dez estudantes no minicurso “Desenvolvendo competências socioemocionais” ministrado na mesma universidade durante o Encontro Nacional de Ciência e Habilidades Socioemocionais (CHA-SE).

Nesse sentido, foram feitas anotações em um caderno de campo quanto à participação em cinco dinâmicas: consciente e inconsciente; *rapport*; quem sou eu?; o poder da perspectiva positiva; e cata-joias. Como resultado, constatou-se que a utilização de dinâmicas como instrumento para desenvolver tais habilidades é

pertinente, uma vez que essa prática vislumbra possibilidades de romper barreiras e permite que os indivíduos exponham suas potencialidades.

Outra recorrência entre os entrevistados é a constatação da não utilização de ferramentas de educação socioemocional frente ao desconhecimento do tema, como pode ser verificado nos excertos: “Eu não fazia utilização porque não tinha conhecimento” (E3); Não, não porque ... essa área de socioemocional, era uma área que não era discutida” (E6).

A partir da análise dessa questão, percebeu-se a fragilidade na formação docente para lidar com aspectos não cognitivos. Os resultados obtidos na primeira parte da entrevista sobre a utilização de ferramentas para a educação socioemocional antes dos processos formativos trouxeram à luz a discussão sobre a discrepância entre a formação acadêmica docente e o cenário atual da educação básica.

Fiz duas pós-graduações na área de Educação e nenhuma delas, se eu for observar no currículo, não tem. Nunca tive contato, interação com a área de socioemocional (E6).

Também, “Tudo era baseado praticamente na metodologia antiga” (E3). Nesse sentido, o que se observa é que os cursos de licenciatura ainda precisam passar por profundas mudanças. Dentre elas, investir contra a estranheza que temas não cognitivos continuam causando em pesquisas acadêmicas voltadas ao ensino e à formação de professores. Barreiras como essa serão transpostas se

As vivências escolares dos futuros docentes forem mais positivas, mas isso, repetimos não pode ser um argumento para preconizar sua segregação, e sim para generalizar a exigência de transformações a todo o sistema educativo” (GIL-PÉREZ; CARVALHO, 1998, p. 71).

O próprio nome pressupõe que a universidade esteja acompanhada da ideia de multidisciplinaridade. Logo, torna-se urgente que a formação acadêmica superior esteja alinhada ao mundo contemporâneo e considere suprir a formação de professores, contemplando o desenvolvimento de suas competências por meio da formação inicial e contínua. Para Peres *et al.* (2013), essas novas demandas se constituem em um fértil campo de pesquisa, impulsionando a proposição de novas ações docentes desencadeadas tanto pela formação inicial como por meio da formação continuada.

No entanto, ressalta-se que nenhuma competência será desenvolvida nos docentes se não estiver alicerçada em um contexto real. Desse modo, os programas de formação inicial e continuada precisam estar pautados nas dificuldades a serem

encontradas nas práticas pedagógicas. Portanto, é importante repensar os paradigmas curriculares da formação docente. Para Rankel e Stahlschmidt (2009, p.125):

Considerando a atual conjuntura da educação básica, é preciso admitir que a formação de docentes apresenta graves deficiências, mostrando-se precária e fragilizada tornando-se ainda mais grave em escolas públicas, onde o professor parece não estar preparado para atender alunos advindos das mais variadas situações socioeconômicas e culturais.

Para Abed (2016, p.8), o “chão da escola” precisa se transformar, mas é certo que nenhuma mudança será viável se os professores não tiverem o suporte necessário para assumir o papel de protagonistas privilegiados desse enredo, o que não é tarefa fácil, nem simples. Entende-se que tal prerrogativa constitui um grande desafio a ser transposto, pois a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional pautada no dualismo perverso em torno da cognição e do emocional. Tal dilema resultou na dissociação de aspectos que deveriam ser indissociáveis na função docente. Vê-se que, ainda hoje, tal situação configura um tabu nos currículos de formação docente.

Para Souza e colaboradores (2019), tem-se denunciada a incoerência entre o que se diz ser objeto da educação e o que ela de fato é. Para os autores, essa contradição responde pelos conflitos e tensões nas relações que se estabelecem na escola, tornando-a tensionada.

Rankel e Stahlschmidt (2009, p.126) relacionaram o perfil de competências necessárias ao exercício da docência. Assim, recomendaram que a formação inicial deva se basear na formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes, na competência técnica, na formação do domínio educacional, no desenvolvimento progressivo das competências docentes e no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica.

Carvalho (2002), em seu trabalho intitulado “A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos”, discursa sobre a necessária formação inicial e continuada dos professores com vistas à adequação às novas diretrizes curriculares. Ela traz o papel essencial da função docente para a efetivação e o sucesso de qualquer proposta curricular e defende que

Para obtermos uma mudança conceitual, atitudinal e metodológica nos professores, um dos principais aspectos da formação continuada deve proporcionar a estes condições que os levem a investigar os problemas

de ensino e aprendizagem que são colocados por sua própria atividade docente (CARVALHO, 2002, p. 59).

Pagan *et al.* (2012) entenderam que o modelo curricular das licenciaturas no Brasil favorece a sobreposição de conhecimentos técnicos em detrimento da formação na licenciatura. Para os autores, essa organização se relaciona estritamente à construção da identidade profissional do professor, podendo servir a uma formação fragmentada.

As considerações desses autores sobre a omissão das universidades em relação ao problema da formação de professores corroboram com a lógica de Saviani (2009) quanto aos aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Para este autor,

Quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores (SAVIANI, 2009, p. 149).

Nesse sentido, o autor considera que a base dos conflitos em torno da formação de professores está atravessada por vários dilemas. No entanto, ele restringe-se a considerar a proposição de dois modelos de formação que divergem em intencionalidade. De um lado, o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, que atende ao domínio específico dos conteúdos da disciplina que o docente irá lecionar. Do outro, o modelo pedagógico didático, que considera o efetivo preparo pedagógico como prerrogativa para a formação completa do professor. Para tanto, a instituição formadora deveria articular a aproximação entre esses dois aspectos para assegurar a integralidade da formação docente.

Para Carvalho (2005), a formação de professores, como vem sendo realizada, arrasta a impossibilidade de se atingir muitas das finalidades prescritas nos currículos. Tal situação acarreta no despreparo docente em lidar com aspectos que fogem da alçada cognitiva e que durante décadas reduziu e deformou o imaginário docente sobre suas possibilidades de trabalho.

Assim, transformar é preciso, sobretudo para atender as constantes mudanças que envolvem o cenário educacional. As políticas públicas e projetos pedagógicos da última década têm priorizado ações que reintegram a construção do conhecimento ao desenvolvimento de habilidades não só cognitivas, mas que ampliem a ação pedagógica à qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino e aprendizagem.

Esse contexto tem oportunizado discussões fecundas sobre a práxis docente no sentido da ação reflexiva que o educador faz sobre a construção de práticas formativas que viabilizem a configuração de novos sentidos sobre suas próprias experiências.

## 4.2 EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Uma das condições para a aprendizagem significativa, segundo Ausubel e Novak, é que o estudante apresente uma predisposição para aprender, ou seja, que o evento educativo esteja acompanhado de uma experiência afetiva. Novak aponta o papel da afetividade na regulação das relações de significação entre o professor e os estudantes, e na estreita interrelação entre predisposição para aprender e aprendizagem significativa (MOREIRA, 2005).

Assim, a segunda categoria (quadro 2) traz elementos que sugerem que a educação socioemocional está na base das mudanças educacionais por estar relacionada aos impulsos, interesses e motivações dos estudantes e dos professores no trabalho com o conhecimento científico nas aulas.

### Quadro 2 - Educação Socioemocional

<b>Categoria 2 - Educação socioemocional</b>		
Essa categoria reflete sobre a educação socioemocional como base para as mudanças nos paradigmas que amparam a ação educativa contemporânea.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos
2.1. Empatia e humanização	As respostas refletem que os professores concebem a afetividade como condição da ampliação dos sentidos e significados conferidos à sua atividade profissional e à aproximação com os estudantes.	<p><b>E1:</b> Na verdade eu me tornei mais sensível né às questões do dia a dia dos meus estudantes, eu comecei a olhá-los de outra forma que antes eu não via.</p> <p><b>E6:</b> Ah meu entendimento hoje para a educação socioemocional, é que ela é uma palavra-chave, ela é imprescindível hoje para a educação.</p> <p><b>E3:</b> Você é mais próximo, você se sente mais próximo, você se sente uma pessoa muito próxima do aluno. Depois do conhecimento da educação socioemocional muda completamente porque o</p>

		<p>professor fica muito mais próximo do aluno.</p> <p><b>E6:</b> Porque nós devemos olhar o aluno como um ser humano que está em busca constantemente de um caminho.</p> <p><b>E4:</b> Nunca fui tão próxima dos meus alunos como agora, sempre me preocupo muito com eles.</p> <p><b>E3:</b> Educação socioemocional é entender o aluno em todo, não é você chegar e avaliar o aluno com uma prova escrita ou uma prova oral é você conhecer o aluno de dentro, sua vida, sua história.</p>
2.2. Processo Integralizado	Recolocar o ser humano na sua condição inerente de totalidade, considerando o resgate no desenvolvimento em todas as dimensões.	<p><b>E5:</b> Eu acho que quando a gente pensa o aluno de uma maneira é ... completa, de uma maneira integral.</p> <p><b>E6:</b> Devemos olhar o aluno como um todo com uma visão holística, não só olhar o aluno alí fisicamente.</p> <p><b>E3:</b> Educação socioemocional é entender o aluno em todo.</p> <p><b>E4:</b> Ver o aluno, pensar a formação dele e também o professor indo além de uma transmissão de conteúdo da sua disciplina né.</p> <p><b>E5:</b> O aprendizado deles vai muito além dos assuntos, dos conteúdos que a gente leva.</p>
		<p><b>E1:</b> Porque eles (os formadores) sempre falam, não porque vocês não podem se envolver tanto, só que não existe isso quando a gente sabe que você está lidando</p>

<p>2.3. Relação professor/aluno</p>	<p>Ampliação da ação pedagógica para além da transmissão de conteúdos, tornando o ambiente escolar mais significativo, aproximando o professor do aluno.</p>	<p>com a emoção de alguém não é?</p> <p><b>E2:</b> eu sempre soube das histórias deles, eu sempre soube dos segredos deles e essa relação aluno professor muito ligada.</p> <p><b>E4:</b> É bom.... acredito que seja ver o aluno, pensar a formação dele e também o professor indo além de uma transmissão de conteúdo da sua disciplina né.</p> <p><b>E3:</b> Então numa sala de aula com 30,40 alunos vc tem diversos sentimentos ali naquele momento daquela aula e faz com que o aluno ele desabafe.</p> <p><b>E4:</b> é uma experiência intensa, subjetiva né que vai além do debate da questão profissional.</p>
-------------------------------------	--	---

Os resultados da subcategoria “empatia e humanização” sinalizam que a afetividade é um termo predominante na fala dos entrevistados. As verbalizações possibilitaram enxergar a construção de um novo caminho para a promoção de uma relação mais estimulante do próprio docente com sua práxis.

Nesse sentido, essa mudança é perceptível em falas como: “Na verdade eu me tornei mais sensível né às questões do dia a dia dos meus estudantes” (E1); “Nunca fui tão próxima dos meus alunos como agora” (E4); “Educação socioemocional é entender o aluno em todo” (E3). A análise dessas falas indica que existe uma mudança na percepção docente quanto aos alunos, pois o professor passou a enxergá-los de forma individualizada, mais sensível e atenta a outros aspectos que constituem o indivíduo, como suas relações familiares, os vínculos estabelecidos com colegas de turmas e com os outros professores, e até as dificuldades pessoais que ultrapassam os muros da escola. Esse posicionamento humanizado, afetivo e sensível com relação à ampliação dos significados atribuídos à prática docente esteve presente de forma unânime na fala de todos os participantes.

O estudo de Santos (2007, p. 185) sustenta que os sentimentos de fundo que permeiam as interações nas aulas são, em parte, determinados por padrões interativos,

construídos ao longo do ano letivo. Quando não há na formação docente espaço para considerar as interações entre conhecimento científico, as emoções e os sentimentos que permeiam essas interações, perpetua-se a adoção de atitudes e posicionamentos imparciais sujeitos a conflitos que repercutem em todos os indivíduos que pensam, sentem e atuam no ambiente escolar.

De acordo com Freire (1996) há um fator importantíssimo na prática educativa, que é a afetividade. Corroborando esse autor, Souza (2019) afirma ser necessário considerar a afetividade como importante dimensão na ação docente, devido à sua potencialidade de mobilização de si próprio e do outro em relação às ações que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem.

Sobre essa temática, Bersagui *et al.* (2019) enfatizaram que o afeto se torna essencial para o desenvolvimento dos estudantes e para a construção de conhecimentos, e que é necessário ao exercício docente inteirar-se dessa ideia, visto que há socialização e humanização na profissão.

Na subcategoria “processo integralizado” houve verbalizações que induziram ao pensamento integrador das dimensões que constituem o indivíduo. A nova proposta educacional trouxe ênfase diferente não apenas nas modalidades didáticas, nos recursos, nas temáticas, na avaliação, mas, sobretudo, nas atitudes e nos valores que são almejados.

A análise das falas demonstra a mudança no imaginário docente quanto a sua própria função enquanto educador. Os professores ampliaram a percepção que eles tinham sobre suas atribuições e passaram a considerar novos alicerces teóricos que, de forma indiscutível, realocaram as posições e as responsabilidades dentro da sala de aula.

As formações em educação socioemocional contribuíram para a reflexão docente sobre o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Ao considerar que é preciso: “[...] pensar o aluno de uma maneira é ... completa” (E5), “[...] o professor indo além de uma transmissão de conteúdo da sua disciplina” (E4), “O aprendizado deles vai muito além dos assuntos” (E5).

Os docentes evidenciaram em suas falas a abordagem interacionista que passaram a defender. O resgate dessas interrelações demonstra que há um movimento de mudança no perfil da educação formal, que priorizava a separação dos conhecimentos científicos e supervalorizava os aspectos referentes à cognição.

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem (MORIN, 2015).

A subcategoria “relação aluno-professor” indica que os professores se posicionaram de forma emocionalmente semelhante às demais subcategorias que compuseram a categoria “educação socioemocional”, ou seja, de forma afetiva e sensível. Os docentes expressaram mudanças positivas em suas relações com os alunos. Entre as significativas mudanças, constatou-se a possibilidade de a escola também ser um espaço para sentimentos e emoções, como se verifica nestas falas: “Eu sempre soube das histórias deles, eu sempre soube dos segredos” (E2), “[...] o professor indo além de uma transmissão de conteúdo da sua disciplina” (E4).

Para Abed (2016), para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se construa um espaço de confiança entre aquele que ensina e aquele que aprende. Inserir a disciplina projeto de vida como parte integrante da renovação curricular permitiu ao professor avançar na direção de uma nova forma de vivenciar sua prática docente.

Quando ocorrem mudanças que favorecem um ambiente emocionalmente positivo na escola, os alunos se sentem mais seguros, confiantes, participativos e, conseqüentemente, o professor constrói uma relação de confiança que estimula a motivação e diminui a indisciplina e a violência. Que essa perspectiva de humanização, centrada em motivações positivas, possa servir de inspiração para a construção da educação do terceiro milênio.

#### 4.3 PRÁTICA DOCENTE

Um professor não se faz de repente, para tornar-se um verdadeiro professor faz-se necessário um processo de formação profissional que lhe proporcione a incorporação e a aplicação de habilidades e competências que o levarão a desenvolver uma ação competente, crítica, transformadora e interativa.

Desse modo, o quadro abaixo apresenta exemplos das falas que emergiram no tocante à prática docente.

### Quadro 3 - Categoria Prática Docente

Categoria 3 - Prática docente		
Essa categoria traz as reflexões acerca das práticas docentes após os processos formativos.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos
3.1. Reflexiva	Essa subcategoria está pautada na percepção crítico-reflexiva que o próprio docente tem a respeito de suas experiências após os processos formativos socioemocionais.	<p><b>E1:</b> Depois da formação eu tento adaptar aquilo que eu aprendi ao que eu estou encontrando em sala de aula, entendeu?</p> <p><b>E2:</b> A formação agregou muito valor a minha prática como professora de projeto de vida.</p> <p><b>E3:</b> Então, a prática nos surpreende né porque a gente pensa uma coisa e aí melhora a cada dia, porque assim, a gente teve a formação.</p> <p><b>E4:</b> Mudou minha prática, minha relação com os alunos e com os próprios colegas.</p> <p><b>E5:</b> Foi também uma maneira de eu repensar como eu iria conduzir, porque a agente está tão acostumado a se prender a sala de aula que a gente não olha os outros espaços que a escola tem.</p>
3.2. Concepção atitudinal	Retratar as mudanças comportamentais dos docentes após a transposição das referências teóricas em educação socioemocional para ações práticas.	<p><b>E1:</b> Ah, eu sou outra pessoa, eu mudei a forma de ver os meus estudantes na prática, eu comecei a vê-los com outros olhares é.. eu digo sempre que até minha forma de ver os meus filhos em casa mudou depois da experiência que eu tive em sala de aula com a disciplina projeto de vida.</p> <p><b>E4:</b> Eu acredito que até a forma da gente dá aula, também a forma como a gente fala, o que a gente fala em sala de aula, a maneira como a gente inclusive até .. se for o caso fazer uma observação com o aluno né, um elogio, se vai dar um carão é ...</p>

		<p><b>E6:</b> Minha prática como professor de área mudou, você vê o aluno com outra visão, vc vê o ser humano que está se conhecendo, que quer ver o mundo. A gente tem uma visão diferenciada quando vc é professor de PV.</p> <p><b>E4:</b> A forma como a gente se coloca como a agente entra na sala de aula, como agente se despede ao final da aula, então acredito que há uma mudança de comportamento não só de metodologia de ensino.</p> <p><b>E4:</b> Bom, eu acho que se não tivesse tido a formação não teria como lidar com a disciplina né, porque eu ficaria ainda com aquele pensamento de que projeto de vida seria o planejamento profissional.</p> <p><b>E5:</b> A vivência como professor de PV muda tudo, com certeza, impressionante.</p> <p><b>E4:</b> E foi uma forma também .. uma experiência que me afetou, afetou no sentido não negativo, mas assim entrou também na minha vida né mudou de certa forma muita coisa.</p>
--	--	--

A subcategoria “prática reflexiva” indica a percepção dos professores quanto à contribuição dos processos formativos em educação socioemocional para sua prática. Palavras como mudança, agregou, adaptar e repensar ocuparam lugar especial nas narrativas docentes e traduzem a efetividade da sensibilização causada pelas formações, como se verifica nas seguintes falas: “Depois da formação eu tento adaptar aquilo que eu aprendi” (E1), “A formação agregou muito valor a minha prática” (E2), “Mudou minha prática, minha relação com os alunos e com os próprios colegas” (E4).

As abordagens apontam que os entrevistados possuem uma postura reflexiva capaz de observar, regular, inovar e fazer julgamentos de suas próprias práticas, ou seja, são capazes de refletir sobre os seus ensinamentos. Entende-se, assim, que eles consideraram

os procedimentos metodológicos apresentados nas formações para obter uma mudança não apenas conceitual, mas, sobretudo, atitudinal e metodológica.

Em consonância a isso, Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Peres et al. (2013) defendem esse tipo de análise, uma vez que os autores pesquisaram sobre a importância da formação inicial e continuada e da prática do professor, tomando como referenciais os desafios da proposta crítico-reflexiva. Assim, concluíram que a prática docente se revela mesclada por atitudes e ações reprodutivistas e por atitudes e ações críticas e reflexivas. Os pesquisadores propõem ainda que

O profissional prático reflexivo consegue superar a rotinização de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las. Ao se deparar com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, esse profissional recorre à investigação como forma de decidir e intervir (PERES *et al.*, 2013, p. 291).

Essa mudança na concepção docente busca resgatar a complexidade das interrelações entre os fatores envolvidos no processo de aprendizagem e traz aspectos da dificuldade de integrar habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma intencional no currículo escolar.

A subcategoria “concepção atitudinal” evidencia que os processos formativos contribuíram não apenas para o discurso teórico de mudança, mas também para transposição de ações práticas da vida dos docentes, como se vê nas falas em destaque: “Ah, eu sou outra pessoa, eu mudei a forma de ver os meus estudantes na prática” (E1), “Minha prática como professor de área mudou, você vê o aluno com outra visão” (E6), “Então acredito que há uma mudança de comportamento não só de metodologia de ensino” (E4), “A vivência como professor de PV muda tudo, com certeza, impressionante” (E5).

Considerou-se, então, que as formações propuseram valores específicos para a obtenção de uma verdadeira formação crítico-reflexiva, que se reverteu em ações críticas e reflexivas. Bersagui *et al.* (2019, p. 43) discorreram sobre essa tomada de consciência quando afirmaram que nossa profissão é inteiramente humanizada e exige-nos refletir nossa forma de pensar e agir, sobretudo, por estarmos contribuindo para a formação dos estudantes. Além disso, sugeriram que o educador deve utilizar sua sensibilidade em sala de aula, que ele deve revisitar-se e refletir cada vez mais acerca de

suas decisões e atitudes, até mesmo fora da sala de aula, para contribuir com a veracidade do seu trabalho docente.

#### 4.4 CONDIÇÃO DE TRABALHO

Os docentes diariamente são confrontados com situações e problemáticas que, por vezes, não sabem ou não estão preparados para lidar. As impossibilidades vivenciadas pelos educadores os fazem se sentir impotentes, desamparados, desgastados, frustrados. E na tentativa de dar conta das demandas e das pressões vivenciadas na instituição escolar, os professores, por vezes, naturalizam a condição de sofrimento e acabam adoecendo física e mentalmente (SOUZA *et al.*, 2019).

O quadro abaixo traz na categoria “condição de trabalho” os discursos, por vezes, negativos que estão ligados não só à vida profissional, como também ao sentir, pensar e agir dos entrevistados.

#### Quadro 4 - Condição de trabalho

<b>Categoria 4 - Condição de trabalho</b>		
Nessa categoria estão presentes os aspectos relacionados ao trabalho e às relações interpessoais no ambiente educativo após os processos formativos.		
Subcategorias	Critérios	Exemplos
4.1. Infraestrutura	As representações traduzem os aspectos negativos atrelados ao trabalho docente, uma vez que as condições em que atuam muitas vezes não favorecem a ressignificação das dificuldades vividas na escola.	<p><b>E1:</b> A dificuldade é em relação ao material né, como nós não temos, por exemplo, a gente só recebe o material on line, serve para a gente colocar em prática, mas a gente não recebe o material escrito.</p> <p><b>E1:</b> Quando a gente pede por exemplo para fazer o questionário, como nós vamos responder o questionário se nós não temos internet na escola.</p>
		<p><b>E1:</b> É uma disciplina que vc tem que ter uma sensibilidade muito grande para trabalhar no cotidiano aí muitas vezes a gente esbarra na falta de compreensão dos colegas.</p> <p><b>E2:</b> Apesar de todos os professores saberem que o PV ele é o coração</p>

<p>4.2. Falta de reconhecimento</p>	<p>Pautada na corresponsabilidade que precisa existir entre toda a equipe escolar para a construção de novos saberes e novas ações pedagógicas. No entanto, as falas evidenciam a fragilidade na compreensão sobre a educação socioemocional (atrelada ao trabalho docente) como sendo o gargalo na relação entre os professores.</p>	<p>do sistema integral eles ainda não enxergam como tal, eles ainda acham que pra se estudar tem que ser ciências, biologia, matemática, português entendeu, que as outras disciplinas são mais importantes.</p> <p><b>E6:</b> Os colegas da equipe achavam que PV era responsabilidade só do professor de PV. Não vou forçar porque não quero um embate, a cultura do emocional tem um estigma forte na sociedade. É coisa nova na educação e a gente não vai desmistificar do dia para a noite.</p> <p><b>E2:</b> Os outros professores, não generalizando, mas alguns eles tem aquela visão de que a disciplina de PV ela é inadequada, ela é blá-blá-blá porque ela não está vivenciando aquele momento, ela não está participando, ela não está ouvindo os alunos.</p>
-------------------------------------	---	---

Na subcategoria “condições de trabalho” os resultados indicaram que quanto a esse aspecto há insatisfação, pois, de modo geral, os docentes não dispõem de material impresso nem de internet na escola, o que interfere na realização das tarefas. Assim, identificou-se que existem elementos que influenciam negativamente na realização das atividades, como mostram as seguintes falas: “A dificuldade é em relação ao material né [...], a gente” (E1), “[...] nós não temos internet na escola” (E1).

As condições de suporte ao trabalho são fundamentais para o profissional sentir-se respeitado e valorizado. Também, Gomes *et al.* (2019), no estudo “Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I”, fizeram entrevistas com cinco professoras e procuraram entender acerca das condições de trabalho e da valorização docente a partir de suas narrativas. Seus resultados corroboram com os achados desta pesquisa na medida em que os autores concluíram que a adequabilidade dos espaços escolares e a oferta de materiais e equipamentos necessários para a realização da atividade docente ainda permanecem um desafio em muitas escolas de educação básica no país (GOMES *et al.*, 2019, p. 281).

Ainda em relação às condições de trabalho, é possível observar que a falta de reconhecimento entre os próprios colegas professores, que sobrepõem a importância de suas disciplinas de área e negligenciam o apoio à disciplina de PV, que é a centralidade do modelo pedagógico, acarreta conflitos e tensões nas relações que se estabelecem na escola. É possível constatar isso a partir das passagens em destaque: “[...] muitas vezes a gente esbarra na falta de compreensão dos colegas” (E1); “Apesar de todos os professores saberem que o PV ele é o coração do sistema integral eles ainda não enxergam como tal” (E2); “Os colegas da equipe achavam que PV era responsabilidade só do professor de PV. Não vou forçar porque não quero um embate” (E6).

Segundo o modelo pedagógico implementado, a disciplina de PV é responsabilidade de toda a equipe escolar. Isso significa que todos precisam reunir esforços para sua realização. O fato de ter no currículo uma metodologia específica não prescinde toda a equipe de educadores de se envolver com a sua realização (ICE, 2019, p. 21).

Souza *et al.* (2019), em seu estudo “Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada”, buscaram evidenciar os fundamentos que possibilitam a construção de práticas formativas que auxiliem a reconfiguração de significados e sentidos, e a constituição de novos modos de se perceber e se relacionar com e no contexto escolar. Concluíram que, quando as emoções de nuances negativas assumem a prevalência na orientação da conduta docente, ocorre a diminuição da potência de sua ação.

#### 4.5 DEVOLUTIVAS DOS CICLOS FORMATIVOS

A formação do professor, inicial e continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão docente. A busca pela continuidade formativa expressa a tomada de consciência de que, nesse processo, se é “ensinante” e “aprendente”, simultaneamente. Para Saviani (2019), a formação docente é um diferencial altamente significativo para a obtenção de melhorias educacionais. Nesse sentido, é preciso criar uma rede de relações capaz de proporcionar que o conhecimento seja compartilhado e reconstruído cotidianamente, desde a formação inicial.

Com a implementação do novo currículo para o EMTI no Colégio Gonçalo Rollemberg Leite, professores e equipe diretiva participaram de processos formativos

que tinham por finalidade oferecer apoio pedagógico e acompanhar as práticas desenvolvidas na escola.

Os quadros abaixo apresentam um recorte das devolutivas referentes aos ciclos formativos ao longo do ano letivo de 2018. É importante salientar que as devolutivas possuem outros indicadores que foram suprimidos dos quadros por não serem objetos de estudo nesta pesquisa. Assim, todas as informações referem-se à perspectiva dos formadores em relação à maturidade das práticas docentes no que diz respeito à disciplina de projeto de vida.

Por sua vez, justifica-se a utilização das devolutivas dos ciclos formativos do ano de 2018, tendo em vista que esse foi o ano de implementação da nova grade curricular que contempla a disciplina de PV e, portanto, dos primeiros processos formativos que aconteceram na escola.

Nas devolutivas, os campos “objetivo”, “pontos positivos” e “pontos de atenção” foram preenchidos pela equipe formadora a partir da percepção deles quanto ao grau de maturidade da equipe escolar na implementação da disciplina de PV.

O campo destinado ao estudante refere-se às narrativas dos jovens sobre suas perspectivas em relação à disciplina e ao trabalho docente do professor de PV. É, ainda, importante ressaltar que a escuta ativa de professores, equipe diretiva e estudantes assegura aos formadores a identificação de discrepâncias nos discursos.

Tal situação pode ser evidenciada nas narrativas abaixo, pois as enunciações partem da forma com que cada indivíduo considera uma experiência, uma ideia ou um evento. E, é claro, que essa experiência está permeada de expectativas que podem ou não serem satisfatoriamente contempladas.

#### **Quadro 5 - Devolutiva do 1º ciclo formativo**

<b>1º Ciclo – 13/07/2018</b>		
Objetivo: garantia do pleno entendimento (fundamentos, princípios e metodologias) do Modelo de Gestão fundamentada na TGE e Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada, com vistas à obtenção dos resultados pactuados.		
EQUIPE FORMADORA		ESTUDANTES
PONTOS POSITIVOS	PONTOS DE ATENÇÃO	
Professores de Projeto de Vida alinhados trabalham entre si.	Currículo de Projeto de Vida ainda não está sendo monitorado.	Projeto de Vida é projetar os seus sonhos. Autorreconhecimento, autoavaliação.

Sonhos dos estudantes foram tabulados.	Estabelecer um contrato de convivência com as turmas para as aulas de Projeto de Vida objetivando estabelecer uma relação de confiança e confidencialidade entre professor de PV e estudantes.	Na escola que estudava nunca teve uma roda de conversa, aqui é uma escola que abre nossa mente, que nos mostra o caminho certo, pra você ter uma base, nunca antes teve ninguém pra acreditar no nosso sonho. Nas outras escolas não existia isso, na outra escola tinha professoras que não iam, agora temos aulas.
--	--	--

Fonte: Arquivo da escola (2018).

### Quadro 6 - Devolutiva do 2º ciclo formativo

<b>2º CICLO 18/09/2018</b>		
Objetivo: garantir o pleno entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada e as implicações no cotidiano da Escola.		
EQUIPE FORMADORA		
PONTOS POSITIVOS	PONTOS DE ATENÇÃO	ESTUDANTES
Professores de Projeto de Vida relatam avanços nas aulas de Projeto de Vida e demonstram trabalharem de forma alinhada.	Estudante da "turma C" relata que Projeto de Vida ainda é um desafio em participação das aulas.	Nas aulas de Projeto de Vida na minha sala tem muitos grupinhos no 1º C, é bastante dividido.
Professores de Projeto de Vida demonstram trabalharem de forma alinhada.	Estudantes relatam que algumas turmas estão muito divididas e estão sem união.	Aulas de Projeto de Vida são muito boas e eu não falto de jeito nenhum. É a melhor ninguém falta.

Fonte: Arquivo da escola (2018).

### Quadro 7 - Devolutiva do 3º ciclo formativo

<b>3º Ciclo - 22/11/2018</b>		
Objetivo: garantir a consolidação no domínio, entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada e as implicações na trajetória da Escola.		
EQUIPE FORMADORA		
PONTOS POSITIVOS	PONTOS DE ATENÇÃO	ESTUDANTES
Não houve citação	Projeto de Vida necessita de fortalecimento para ser melhor entendido por todos como a centralidade do Modelo.	PV não é bem aceita por todos.
	Intensificar socialização de Projeto de Vida, por meio de formação em campo junto a	Existem problemas de bullying entre os jovens;

Não houve citação	toda equipe docente os temas, vivenciando aulas de Projeto de Vida para garantir maior compreensão da intencionalidade da metodologia no modelo;	
-------------------	--	--

Fonte: Arquivo da escola (2018)

### Quadro 8 - Devolutiva do 4º ciclo formativo

4º Ciclo – 14/01/2019		
Objetivo: atestar que há domínio completo, entendimento pleno e correta aplicação dos Modelos gerando satisfação a todas as partes, comprovado pelos resultados crescentes.		
EQUIPE FORMADORA		
PONTOS POSITIVOS	PONTOS DE ATENÇÃO	ESTUDANTES
Estudante se mobilizaram para compartilhar seus sonhos	Não houve citação	Aulas de Projeto de Vida são muito boas e eu não falto de jeito nenhum; É a melhor ninguém falta;
Professores de PV realizam reuniões para alinhamento de suas atividades.	Não houve citação	Aulas de Projeto de Vida são maravilhosas; É a base da minha formação; A Professora é referência para minha vida; Proporciona um ambiente harmonioso e de muita união entre todos; Equipe Gestora confia na gente;

Fonte: Arquivo da escola (2018).

Nas análises das devolutivas do primeiro ciclo observam-se aspectos evidentes da imaturidade dos professores de PV quanto à nova disciplina. Não havia o acompanhamento sistemático das aulas estruturadas, e os estudantes não faziam a articulação entre a disciplina e a intencionalidade pedagógica a que ela se propunha.

Com relação às narrativas dos alunos, observou-se que existem expectativas quanto à disciplina. É importante ressaltar que os alunos estavam passando por duas grandes mudanças educacionais no referido ano. A primeira, quanto à transição do nível de ensino, que por si só já traz muita ansiedade para o estudante, e a segunda quanto à ampliação da sua permanência na escola com o ensino integral atrelado a uma grade curricular diferenciada.

Nesse sentido, é compreensível a relação de assimetria entre os pontos de atenção citados pela equipe de formadores e as falas dos estudantes.

No segundo ciclo, constatou-se o inverso, ocorre um avanço em relação ao alinhamento dos professores para lecionar a disciplina, enquanto as falas dos alunos refletem certa frustração em relação ao que estão vivenciando em relação à disciplina.

A devolutiva do terceiro ciclo evidenciou a frustração de toda a equipe escolar. De um lado, professores cansados e sem entender como lidar de forma prática com os temas propostos pela disciplina. Do outro, os estudantes que relataram não compreender a importância da disciplina.

À medida que as formações aconteciam, novos conhecimentos e metodologias eram discutidos e planejados, na tentativa de romper com os padrões de negativismo em torno da disciplina. Nesse sentido, o planejamento de cada etapa dessa intervenção foi decisivo.

Assim, no quarto e último ciclo do ano letivo, foi evidenciado que estudantes e professores estavam em sintonia e esforçados para promover a oferta da disciplina. Nesse sentido, não houve pontos de atenção, e as falas dos estudantes expressaram sentimentos de motivação, apoio e incentivo pela equipe escolar. Isso evidencia a importância de os professores permanecerem em formação para aperfeiçoar continuamente suas práticas.

Souza *et al.* (2019) trazem contribuições para esse debate quando defendem que não há meios de potencializar a ação dos docentes se não lhes forem proporcionadas condições permanentes de reflexões e ressignificações do vivido. E os espaços de formação de professores são privilegiados no favorecimento de proposições de novas formas de vivenciar o contexto escolar.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve fazer parte do crescimento profissional, que acontece ao longo da atuação docente, podendo proporcionar um novo sentido à prática pedagógica e ressignificar a atuação do professor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou conhecer os impactos da formação continuada em educação socioemocional na prática docente. Durante as análises das entrevistas e dos relatórios das devolutivas dos ciclos foi constatado que:

- ✓ Antes dos processos formativos, os professores tinham entendimento superficial sobre a educação socioemocional, e alguns não souberam informar se já haviam contemplado de forma intencional em seus planejamentos o desenvolvimento de temáticas favoráveis ao tema.
- ✓ As formações em educação socioemocional contribuíram para a reflexão docente sobre o desenvolvimento de suas próprias habilidades.
- ✓ As formações contribuíram para humanização do trabalho docente.
- ✓ Quanto à vivência dos professores nas formações em educação socioemocional para lecionar a disciplina projeto de vida, a exceção de um, os demais consideraram as formações fundamentais para que eles encontrassem condição de lecionar uma disciplina cujas temáticas são muito diferentes dos conteúdos de suas disciplinas de área.
- ✓ Em relação à implementação da educação socioemocional por meio da disciplina projeto de vida, observou-se que as temáticas estruturadas por série ofereceram subsídios para o desenvolvimento de competências, valores e atitudes que permitirão aos jovens transitar diante dos imensos desafios e possibilidades que encontrarão ao longo da vida.
- ✓ Dentre as limitações e dificuldades da prática pedagógica no que tange à educação emocional na escola, mereceu destaque o despreparo e a insegurança dos docentes para lecionar uma disciplina que trata de temas não cognitivos. Possivelmente, pela carência de um currículo formativo docente que contemple esse tema.

Dessa forma, entende-se que os processos formativos em educação socioemocional foram relevantes para que os professores encontrassem em si condições de lecionar a disciplina projeto de vida. É preciso considerar, também, a necessidade de adequação curricular para cursos de licenciatura com vistas a contemplar a abordagem socioemocional em caráter intencional e estruturado.

Os apontamentos aqui expostos não encerram o debate e a reflexão do tema, mas ponderam algumas considerações que caminham na perspectiva de contribuição para a mudança que esperamos ver na educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ALSOP, S. Bridging the Cartesian divide: science education and affect. In: **Beyond cartesian dualism: Emcountering affect in the teaching and learning of Science**. ALSOP, Steve (org). Editora: Springer Verlagny, Coleção: Science and Tecnology Education Library, 2005.

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. vol. 27, n. 83, p. 282-287, 2010.

AMBIEL, R. A. M.; PEREIRA, C. P. S.; MOREIRA, T. C. Produção científica em avaliação psicológica no contexto educacional: Enfoque nas variáveis socioemocionais. **Avaliação Psicológica**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 339- 346, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSAGUI, T. C; JUNG, H. S; SILVA, L. Q. O currículo, o docente e a dimensão atitudinal: uma construção de valores. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 11, n. 1, 2019.

BRASIL, **Resolução N° 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em vista as alterações introduzidas na Lei n° 9.394/1996 (LDB) pela Lei n° 13.415/2017. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 03 de março de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, n.° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 03 de março de 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 179-191, 2013.

CARDOSO, L. R.; GUARANY, A. L. A.; UNGER, L. G. S.; PIRES, M. A. Gênero em Políticas Públicas de Educação e Currículo: do direito às invenções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, out/dez, 2019.

CARVALHO, A. M. P. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 57-67, jul/dez, 2002.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, 2017.

COLAGROSSI, A. L. R.; VASSIMON, G. A aprendizagem socioemocional pode transformar a educação infantil no Brasil. **Construção Psicopedagógica**, v.25, n.26, p. 17-23, 2017.

COSTA, A. C. G. **O professor como educador**: Um regaste necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: O que é e como praticá-lo. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf). Acesso em: 12 de abril de 2020.

COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 31, n.4, p.407-424, 2013.

DELORS, J.; AL-MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KORNHAUSER, A.; MANLEY, M.; M. P.; SAVANÉ, M. A.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; SUHR, M. W.; NANZHAO, Z. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, 2010.

ESCOLA EDUCA MAIS. **Conceitos e Premissas do Modelo de Educação Integral Adotado pela SEED/SE**, 2016. Disponível em: [seed.se.gov.br/arquivos/material\\_consulta\\_eti.pdf](http://seed.se.gov.br/arquivos/material_consulta_eti.pdf). Acesso em 15 de abril de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRUYT, F. de. **Personalização**. Entrevista publicada em 9 dez. 2014. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/entrevista-filip-de-fruyt/>. Acesso em: março. 2021.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PADUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, aug, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador** – Aulas de projeto de vida 1º e 2º anos do ensino médio, 2016.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Material do educador** – Pós-médio: Um mundo de possibilidades, 1ª Edição, 2017.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE DE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Caderno de formação**: Metodologias de êxito e rotinas e práticas educativas. volume 3, 2ª Edição, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Educação Básica**: IDEB 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 05 de março de 2020.

INSTITUTO DE BIOÉTICA, DIREITOS HUMANOS E GÊNERO. **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: direitos humanos e diversidade. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Anis.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LERMAN, A. T. MANRIQUE, A. L. Competências socioemocionais: reflexão sobre o ensino e aprendizagem sob a ótica da conscienciosidade. **XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 2016.

MENDONÇA, I.; GOMES, M. de F. Grupo Focal: instrumento de coleta de dados na pesquisa em educação. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, v.10, n.1, p. 52-62, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria nº 2116/2019, **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de dezembro de 2019. Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portaria nº 1.145/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de outubro de 2016. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MOLON, S. I. Entrelaçando a psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. **Contrapontos**, ano 2, n. 5, maio/ago, p. 237-250, 2002.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Porto Alegre, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ, 10ª edição, editora Vozes, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 5ª edição-Porto Alegre. Editora sulina, 2015.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. **Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

ONOFRE, J. A. Escola, currículo e formação docente: desafios na contemporaneidade. **Revista Valore**, Volta Redonda, 2 (2): 241-251, ago/dez, 2017.

PAGAN, A. A.; MENEZES, R. S.; ALMEIDA, M. S.; SANTOS, J. M.; SANTOS, C. O.; OLIVEIRA, G. S.; CÁCERES, M. E.; BARBOSA, C. J. V.; LOPES, E. T.; WARTHA, E. J.; BARBOSA, K. A. Universidade e profissão docente: ensino, pesquisa e extensão na formação de professores de Biologia em Itabaiana, Sergipe, Brasil. EDUSK. **Revista monográfica de educación skepsis.org**, n. 3 – Didáctica en General, 2012.

PARANHOS, M. C. R.; SANTANA, A. M.; ARAÚJO, Y. L. F. M.; PAGAN, A. A. Reflexões sobre a utilização de dinâmicas no desenvolvimento de habilidades socioemocionais. **Revista Scientia Plena**, vol. 13, n. 05, 2017.

PARANHOS, M. C. R.; SANTANA, A. M.; ARAÚJO, Y. L. F. M.; PAGAN, A. A. Habilidades Socioemocionais Associadas ao Desempenho Acadêmico Satisfatório na Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBio**, n. 9, p. 7646-7658, 2016.

PERES, M. R.; RIBEIRO, R. C.; RIBEIRO, L. L. L. P.; COSTA, A. F. R.; ROCHA, V. A Formação Docente e os Desafios da Prática Reflexiva. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 289-304, maio/ago, 2013.

PORVIR. **Encontro da Série Diálogos - O Futuro se aprende**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 1º abr. 2020.

RANKEL, L. F.; STAHLSCHMIDT, R. M. **Profissão Docente**. Curitiba. IESDE Brasil, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, set/dez, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Resultados preliminares do Projeto de Medição de Competências Socioemocionais no Rio de Janeiro**. Instituto Ayrton Senna, São Paulo, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan/abr, 2009.

SEDUC - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE – DEA, Aracaju. **Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite**, Disponível em: <http://seed.se.gov.br/redeEstadual/Escola.asp?cdestrutura=33>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 156p, 2005.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública:

explicitando controvérsias e argumentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan-mar, 2015.

SOATO, A. M. L. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de Bernard Charlot. Universidade Estadual de Londrina. **Anais...** VI ENPEC. Encontro Nacional em de Pesquisa em Educação em Ciências. Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOUZA, L. M. T. Emoções e práxis docente: contribuições da Psicologia à formação continuada. **Rev. Psicopedagogia**; 36(110): 235-45, 2019.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, 13(1), p.39-48, 2008.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre, Editora: Artmed, 2010.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, jul/set, p. 149-166, 2017.

ANEXO A  
PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

**Pesquisador:** MARIA ROSA MELO ALVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31521120.3.0000.5546

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Sergipe

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.249.811

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1541077.pdf) e do "Projeto Detalhado / Brochura Investigador" (Projeto\_Rosa.pdf), postados em 16/07/2020 e 15/07/2020, respectivamente.

**Introdução:**

Com uma dinâmica intensa, a busca por resultados de excelência levaram as escolas a reproduzirem um padrão de ensino baseado na memorização e na repetição. No entanto, o mundo atual exige muito mais do que apenas os conteúdos das disciplinas curriculares, trata-se de reconectar o indivíduo ao mundo ajudando-o a pensar criticamente, tomar decisões e agir de forma colaborativa. Nesse sentido, muito tem sido escrito sobre o papel do professor e suas metodologias como aspectos constitutivos da emergente necessidade de uma formação docente contínua e fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. Durante décadas a educação básica trilhou caminhos nos quais apenas os valores cognitivos ocuparam espaço relevante no contexto educacional. Com a introdução dos termos competência e habilidade na base nacional, dizimou-se a crença de que as escolas deveriam se debruçar apenas sobre o conhecimento acadêmico. Assim, as discussões sobre as necessárias mudanças curriculares foram potencializadas e disseminadas.

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**CEP:** 49.060-110

**E-mail:** cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 4.249.811

**Hipótese:**

(A proposta em questão trata-se de pesquisa qualitativa, portanto, não utilizará de Hipótese).

**Metodologia Proposta:**

Essa pesquisa é do tipo qualitativa, documental e com aplicação de entrevistas semiestruturadas mediante contato telefônico, respeitando o isolamento social decorrente da pandemia por COVID-19. Diante disso, não usaremos as instalações de nenhuma das instituições envolvidas nessa pesquisa.

**Metodologia de Análise de Dados:**

Para a análise dos dados qualitativos, será utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta pela professora Laurence Bardin (1977). Na primeira fase, a fase pré-analítica, será feita a organização da pesquisa a partir do contato inicial com os documentos de coleta de dados, a escolha dos documentos será feita considerando como relevantes os que serão efetivamente utilizados na pesquisa. Na segunda fase será feita a exploração do material a partir da transcrição e edição das entrevistas gravadas. Na terceira e última fase, a do tratamento dos dados, haverá a lapidação dos resultados brutos tornando-os mais significativos. A inferência será orientada por indução através do roteiro da entrevista. Por fim, será realizada a interpretação, etapa na qual será feita a análise reflexiva e crítica os dados obtidos considerando-se a relação destes com os autores que subsidiaram esta pesquisa

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Conhecer os impactos da formação continuada em educação socioemocional na prática docente.

**Objetivo Secundário:**

Verificar como a formação continuada em educação socioemocional torna-se possível na prática docente;  
Investigar as concepções dos professores sobre a educação socioemocional;  
Descrever como a educação socioemocional está sendo implementada através da disciplina projeto de vida;  
Refletir sobre as dificuldades, possibilidades e limitações da prática pedagógica no que tange a educação socioemocional.

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)3194-7208

**E-mail:** cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 4.249.811

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Em relação ao risco desta pesquisa, pode haver desconforto e/ou constrangimento quanto à sua participação no momento de responder a entrevista por emitir informação e ou opinião sobre a sua formação, o que será atenuado pela garantia do anonimato e da confidencialidade dos resultados. Além disso, para evitar e/ou diminuir os riscos, a pesquisadora estará disponível para esclarecer qualquer dúvida e questionamento que possa ocorrer, resguardando ainda, ao participante, a garantia de responder apenas aos questionamentos que não lhe causem desconforto

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios, considera-se a construção de conhecimento na área de formação de professores para a educação socioemocional e a melhor compreensão acerca da atuação do professor após a vivência nessas formações

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

ESTA PESQUISA TEM POR FINALIDADE COMPREENDER O IMPACTO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRÁTICA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL. ASSIM, SERÁ REALIZADA UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM CINCO DOCENTES E AS RESPOSTAS SERÃO TRATADAS ATRAVÉS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN(1977).

**Desfecho Primário:**

Estima-se que o estudo em questão contribuirá para o aprimoramento do conhecimento sobre a prática docente no âmbito da educação socioemocional através da disciplina projeto de vida.

Tamanho da Amostra no Brasil: 5

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos obrigatórios apresentados conforme Norma Operacional CNS N° 001 de 2013 e a Res. 510/2016 do CNS/CONEP/MS e Carta Resposta das pendências.

**Recomendações:**

- Todos os documentos anexados pelo pesquisador devem possibilitar o uso dos recursos

Endereço: Rua Cláudio Batista s/n°

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

E-mail: cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 4.249.811

**ANÁLISE DA PENDÊNCIA: PENDÊNCIA ATENDIDA**

19ª Pendência: Omite informação acerca do direito a ter uma via do TCLE: o item IV.3.f da Resolução CNS N° 466 de 2012 afirma de forma clara que o TCLE deverá conter a "garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Resposta: A informação foi inserida no TCLE que está em anexo na plataforma: " Você ficará com a via deste termo, comprovando a sua aceitação. A sua contribuição é voluntária e, em caso de recusa, não haverá qualquer questionamento a respeito.

**ANÁLISE DA PENDÊNCIA: PENDÊNCIA ATENDIDA**

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS n° 510/16, Capítulo VI do Pesquisador Responsável Art. 28. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe: I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco; II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1541077.pdf	16/07/2020 22:25:31		Aceito
Outros	cartaresposta_Rosa.pdf	16/07/2020 22:24:52	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento_Rosa.pdf	16/07/2020 22:24:22	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosa.pdf	15/07/2020 10:46:45	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº  
Bairro: Sanatório CEP: 49.060-110  
UF: SE Município: ARACAJU  
Telefone: (79)3194-7208 E-mail: cephu@ufs.br



UFS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 4.249.811

Declaração de concordância	anuencia_rosa.pdf	15/07/2020 10:45:53	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisadora_Rosa.pdf	15/07/2020 10:44:24	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma_Rosa.pdf	15/07/2020 10:43:46	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Rosa.pdf	15/07/2020 10:38:35	MARIA ROSA MELO ALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARACAJU, 31 de Agosto de 2020

---

Assinado por:  
**FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cephu@ufs.br

## ANEXO B

## ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA 1º ANO

## ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

OBIETIVOS (o que se espera como produto)	NÚCLEO FORMATIVO (itinerário formativo para realizar o objetivo)	COMPETÊNCIAS (como o conhecimento adquirido se aplica às atividades humanas)	HABILIDADE FOCO (o conteúdo da competência)	CAPACIDADES (desdobramento das habilidades em objetivos específicos)	AULAS	VIRTUDES (qualidades e convicções desejadas e valiosas que direcionam as atitudes. Livro: Pequeno Tratado das Grandes Virtudes - André Comte-Sponville)	OUTRAS HABILIDADES (outras habilidades desenvolvidas)			
Formação do ser autônomo, solidário e competente	Identidade	Pessoal	Autoconhecimento	Capacidade de reconhecer a si próprio como ser único com qualidades e potencialidades a desenvolver.	1. Quem sou Eu?	Fidelidade Pureza Simplicidade	Autorreflexão Autoconceito Autoconfiança Autoestima			
				Construir e valorar positivamente os conceitos acerca de si próprio.	2 e 3. Espelho, espelho meu... Como eu me vejo?					
				Conhecer a realidade na qual se insere, expressando a própria história pessoal.	4 e 5. Que lugares eu ocupo?					
				Capacidade de perceber e identificar os elementos relevantes relativos à dimensão transcendental da sua vida.	6. De onde eu venho?					
				Reconhecer, expressar e valorizar os talentos e habilidades que possui, bem como lidar com as suas limitações.	7. Minhas fontes de significado e sentido da vida.					
				Perceber diferentes valores presentes nas pessoas e em si como parte constituinte da identidade.	8. Eu e os meus talentos no palco da vida.					
				Identificar o papel e a importância dos amigos na direção e sentido da vida.	9. Minhas virtudes e aquilo que não é legal, mas que eu posso melhorar.					
				Identificar atos de companheirismo e seus diferentes atores.	10. Eu, meus amigos e o mundo.					
				Capacidade de reconhecer no diálogo o recurso fundamental para a construção de relações saudáveis.	11. Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta para os outros.					
				Problematizar a capacidade de olhar e considerar o outro sem julgamentos prévios, aberto a forma de ser de cada pessoa.	12. E a conversa começa... A arte de dialogar!					
				A capacidade de se colocar no lugar do outro antes de fazer escolhas.	13. Respeito é bom e nós gostamos.					
				Refletir sobre a interdependência da responsabilidade individual e coletiva para a criação de uma convivência saudável.	14. Sinceridade: Um bem querer!					
					15. Quando as nossas regras resolvem se encontrar. Os valores na convivência.					
				Valores	Social			Relacionamento interpessoal e social	Generosidade Amor	Resolutividade Cooperação Solidariedade Responsabilidade Colaboração Solicitude Comunicação Discernimento Gentileza Reciprocidade Empatia Compartilhamento



Formação do ser autônomo, solidário e competente	Competência para o século XXI	Produtiva	Autogestão	Compreender a relação entre auto-desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e o desenvolvimento e trajetória do Projeto de Vida.	34 e 35. É preciso saber sobre o saber!	Humildade	Determinação
				Reconhecer que o ser humano é um ser em permanente processo de formação.	36. Ouse ser você mesmo!		
				Refletir sobre os hábitos e relações interpessoais alternativos à cultura do consumo.	37 e 38. Sociedade do afeto e da sustentabilidade.		
				Estabelecer compromisso com a realização do próprio Projeto de Vida e iniciar a sua construção.	39. Ação! Sou o sujeito da minha própria vida.		
				Compreender a relação existente entre Projeto de Vida, plenitude e sonhos.	40. Mantenha a esperança sempre viva.	Coragem	Otimismo Iniciativa Resiliência Entusiasmo Perseverança Proatividade Autonomia Produtividade Compromisso



## ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVOS (o que se espera como produto)	NÚCLEO FORMATIVO (itinerário formativo para realizar o objetivo)	COMPETÊNCIAS (como o conhecimento adquirido se aplica às atividades humanas)	HABILIDADE FOCO (o conteúdo da competência)	CAPACIDADES (desdobramento das habilidades em objetivos específicos)	AULAS	VIRTUDES (qualidades e convicções desejadas e valiosas que direcionam as atitudes. Livro: Pequeno Tratado das Grandes Virtudes - André Comte-Sponville)	OUTRAS HABILIDADES (outras habilidades desenvolvíveis)
Formação do ser autônomo, solidário e competente	Competências para o século XXI	Pessoal	Autoconhecimento	Refletir sobre o projeto de vida como algo pelo qual se é responsável.	1. A vida pode ser fácil, mas não é algo tão doce.	Temperança	
				Refletir sobre os constantes processos de mudanças e a importância da criação de mecanismos para conviver, adaptar-se ou transformá-los.	2 e 3. Tudo pode mudar.	Tolerância	
				Refletir sobre o uso não automatizado do tempo, através da elaboração de possíveis roteiros para a vivência do ócio criativo.	4. Quando é o meu tempo?		
				Identificar o percurso e os recursos para a elaboração do Projeto de Vida.	5 e 6. Uma viagem rumo a fita.	Coragem	
				Identificar as relações existentes entre ambição e esforços.	7 e 8. Ter ambição é bom, mas é importante saber o que fazer com ela.	Humildade	
				Refletir sobre a necessidade do planejamento e definir as premissas do Projeto de Vida.	9 e 10. Do sonho à realidade: a arte do planejamento.	Fidelidade	
				Reconhecer a importância de definir objetivos e metas para a construção do Projeto de Vida.	11 e 12. Minhas premissas, meus pontos de partida.		
				Compreender a relação temporal entre objetivos de curto, médio e longo prazo no Projeto de Vida.	13 e 14. Meus objetivos estão definidos. E agora?	Boa-fé	
				Refletir sobre as alternativas para alcançar as metas.	15 e 16. Tenho um sonho e um plano. Mas aonde quero chegar?		
				Compreender a relação entre os objetivos e ações.	17 e 18. Estou no caminho certo?	Coragem Prudência Fidelidade	
		Compreender a relação entre estratégia e ações na consecução dos objetivos.	19 e 20. Tudo depende do que faço: minhas ações.	Coragem			
		Identificar os resultados alcançados e a relação destes com a elaboração do Projeto de Vida.	21 e 22. Acertar no alvo: a importância das estratégias.	Justiça			
			23 e 24. O esperado encontro com os resultados.				

## ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA 2º ANO

## ESTRUTURA DAS AULAS DE PROJETO DE VIDA - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

OBJETIVOS (o que se espera como produto)	NÚCLEO FORMATIVO (itinerário formativo para realizar o objetivo)	COMPETÊNCIAS (como o conhecimento adquirido se aplica às atividades humanas)	HABILIDADE FOCO (o conteúdo da competência)	CAPACIDADES (desdobramento das habilidades em objetivos específicos)	AULAS	VIRTUDES (qualidades e convicções desejadas e validadas que direcionam as atitudes. Livro: Pequeno Tratado das Grandes Virtudes - André Comte-Sponville)	OUTRAS HABILIDADES (outras habilidades desenvolvidas)
Formação do ser autônomo, solidário e competente	Competências para o século XXI	Pessoal	Autoconhecimento	Refletir sobre o projeto de vida como algo pelo qual se é responsável.	1. A vida pode ser fácil, mas não é algodão doce.	Temperança	
				Refletir sobre os constantes processos de mudanças e a importância da criação de mecanismos para conviver, adaptar-se ou transformá-los.	2 e 3. Tudo pode mudar.	Tolerância	
				Refletir sobre o uso não automatizado do tempo, através da elaboração de possíveis roteiros para a vivência do ócio criativo.	4. Quando é o meu tempo?		
				Identificar o percurso e os recursos para a elaboração do Projeto de Vida.	5 e 6. Uma viagem rumo a Ítaca.	Coragem	Autoconhecimento
				Identificar as relações existentes entre ambição e esforços.	7 e 8. Ter ambição é bom, mas é importante saber o que fazer com ela.	Humildade	Autoconhecimento Determinação Otimismo
				Refletir sobre a necessidade do planejamento e definir as premissas do Projeto de Vida.	9 e 10. Do sonho à realidade: a arte do planejamento.	Fidelidade	
				Reconhecer a importância de definir objetivos e metas para a construção do Projeto de Vida.	11 e 12. Minhas premissas, meus pontos de partida.	Bom-fé	
				Compreender a relação temporal entre objetivos de curto, médio e longo prazo no Projeto de Vida.	13 e 14. Meus objetivos estão definidos. E agora?		
				Refletir sobre as alternativas para alcançar as metas.	15 e 16. Tenho um sonho e um plano. Mas aonde quero chegar?	Coragem Prudência Fidelidade	
				Compreender a relação entre os objetivos e ações.	17 e 18. Estou no caminho certo?		
				19 e 20. Tudo depende do que faço: minhas ações.			
				21 e 22. Acertar no alvo: a importância das estratégias.	Coragem		
				23 e 24. O esperado encontro com os resultados.	Justiça		

Formação do ser autônomo, solidário e competente  Competências para o século XXI  Produtiva  Autogestão	Identificar a relação entre os indicadores de processo e os objetivos traçados.	25 e 26. Onde estou neste momento? Indicadores de processo.	Prudência          Temperança          Coragem  Tolerância	Autoconhecimento Autoconfiança Determinação Otimismo Iniciativa Resiliência Entusiasmo Perseverança Proatividade Autonomia Produtividade Compromisso
	Estabelecer relação entre os indicadores de resultado e os objetivos traçados.	27 e 28. Para onde eu vou? Indicadores de resultados.		
	Compreender a relação entre os fatores críticos de sucesso e a consecução do Projeto de Vida.	29 e 30. Decline-os ou seu sonho não se realiza: fatores críticos de sucesso.		
	Compreender a importância do acompanhamento das fases da execução do Plano de Ação do Projeto de Vida.	31 e 32. O Projeto de vida não tem fim. A importância do monitoramento.		
	Reconhecer a necessidade de melhoria contínua.	33 e 34. Crescimento e melhoria do desempenho, sempre.		
	Reconhecer a necessidade de saber lidar com imprevistos, mudanças e solucionar problemas.	35 e 36. E se algo saiu errado? É preciso corrigir a tempo.		
	Compreender a importância da avaliação da efetividade das soluções.	37 e 38. Como saber se deu certo antes de dar errado?		
	Compreender a importância do aperfeiçoamento dos processos para a melhoria contínua.	39 e 40. Começar de novo, sempre e sempre em frente: a ilusão do definitivo.		



## APÊNDICE A: ARTIGOS SUBMETIDOS À PUBLICAÇÃO

### REVISTA: **Nuances Estudos Sobre Educação**

Título: Formação de professores para a disciplina projeto de vida: Bases para a educação socioemocional

**RESUMO:** O currículo voltado para a educação integral no ensino público no Brasil tem sido apontado como uma das estratégias para combater os altos índices de distorção idade-série, evasão e repetência escolar. Ele deve abranger, vários aspectos da dinâmica escolar incluindo o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos e considerar, sobretudo os aspectos da formação e do trabalho docente. O presente estudo visa refletir sobre a formação docente e seu impacto na comunidade escolar através da disciplina “Projeto de Vida” inserida no currículo do ensino integral. Esse trabalho tem abordagem qualitativa e se utilizou da técnica de grupo focal contendo 15 professores, sendo que os dados foram tratados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin. A partir dos discursos obtidos foram identificadas categorias que serviram como unidade de análise, a saber: formação docente; reflexão sobre o trabalho docente e habilidades socioemocionais no ensino. Os aspectos contributivos da capacitação inicial e contínua em saberes não cognitivos para os docentes foram importantes para o sucesso na implementação do novo currículo e para melhoria do ensino na escola. Nesse sentido, concluiu-se que a participação da classe docente nos processos formativos oportunizou as condições necessárias ao desenvolvimento intencional de práticas docentes alinhadas à mediação das habilidades socioemocionais no currículo, resultando em benefícios para toda a comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino integral. Educação socioemocional.

The screenshot shows the journal's submission interface. At the top, there is a navigation menu with links for 'CAPA', 'SOBRE', 'PÁGINA DO USUÁRIO', 'PESQUISA', 'ATUAL', 'ANTERIORES', 'NOTÍCIAS', and 'AJUDA'. Below the navigation, the article title '#6831 Sinopse' is displayed. The main content area is divided into several sections:

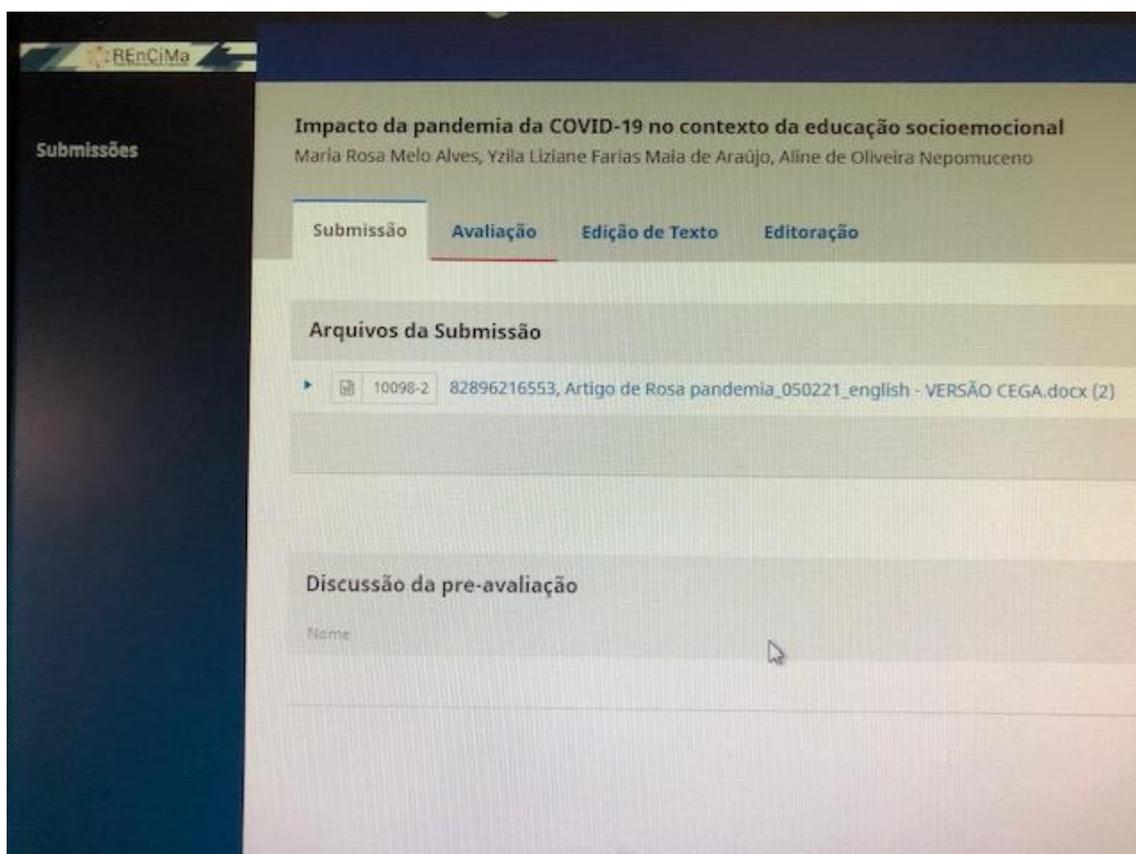
- Submissão:** This section provides details about the submission, including the authors (Maria Rosa Melo Alves, YZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAÚJO, ANTONIO ALVES JÚNIOR), the title (FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL), the document original (6831-24894-1-SP.DOCX 2019-08-25), the date of submission (agosto 25, 2019 - 05:23), and the editor (Rosiane Ponce).
- Situação:** This section shows the current status of the submission, which is 'Em avaliação' (Under evaluation). It also indicates when the process started (2019-08-25) and the last update (2019-11-27).
- Metadados da submissão:** This section provides metadata for the submission, including the author's name (Maria Rosa Melo Alves), ORCID ID (https://orcid.org/0000-0002-7532-3812), institution (Universidade Federal de Sergipe), and country (Brasil). It also lists the author's education (Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Biomedicina, and Pós-graduação do curso de Mestrado da Universidade Federal de Sergipe).
- Contato principal para correspondência:** This section provides the contact information for the main correspondence, including the name (YZILA LIZIANE FARIAS MAIA DE ARAÚJO), ORCID ID (https://orcid.org/0000-0003-4123-0340), and institution (Universidade Federal de Sergipe).

**REVISTA: REnCIMA - Revista de Ensino de Ciências e Matemática**

Title: Impact of the covid-19 pandemic in the context of socioemotional education

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic crossed continental barriers and imposed important measures that affected all areas that support social relations. In the educational context, the closure of schools opened the debate around the replacement of face-to-face classes by distance learning models. In this perspective, this study reflects on the impact of the COVID-19 pandemic in the context of socioemotional education through a qualitative approach. To this end, semi-structured interviews were applied to seven teachers who teach the Project of Life (PV) discipline in the State Public Network of Sergipe, Brazil. The responses obtained were treated by Bardin's content analysis and the following categories were identified: teaching practice, planning and remote teaching. It was concluded that the social isolation resulting from the pandemic had a negative impact on socio-emotional education mediated by the Project of Life discipline. Given the above, face-to-face classes represented emotional support for both young people and teachers. And, in the opinion of the interviewed teachers, the transposition of the classes to the remote format did not consider significantly the experience of the themes proposed by the discipline.

Keywords: basic education, remote education, emotions, teacher training



## APÊNDICE B: RESUMO EM EVENTO INTERNACIONAL

### TDF 2019 - IV ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Relato de Experiência: Formação Docente para Educação Socioemocional

Maria Rosa Alves | Secretária de Estado da Educação de Sergipe - SEED

Patrícia Santos | Universidade Federal de Sergipe - UFS

Yzila Araújo | Universidade Federal de Sergipe - UFS

Resumo: O currículo voltado para a educação integral no ensino público no Brasil tem sido apontado como uma das estratégias para combater os altos índices de distorção idade-série, evasão e repetência escolar. Ele deve abranger, vários aspectos da dinâmica escolar incluindo o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos e considerar, sobretudo os aspectos da formação e do trabalho docente. O presente estudo visa refletir sobre a dinâmica de formação docente e seu impacto no trabalho docente durante a implantação da disciplina “Projeto de Vida” inserida no currículo voltado para o ensino integral de uma escola pública do estado de Sergipe/Brasil. A disciplina “Projeto de Vida” compreende a metodologia de êxito e

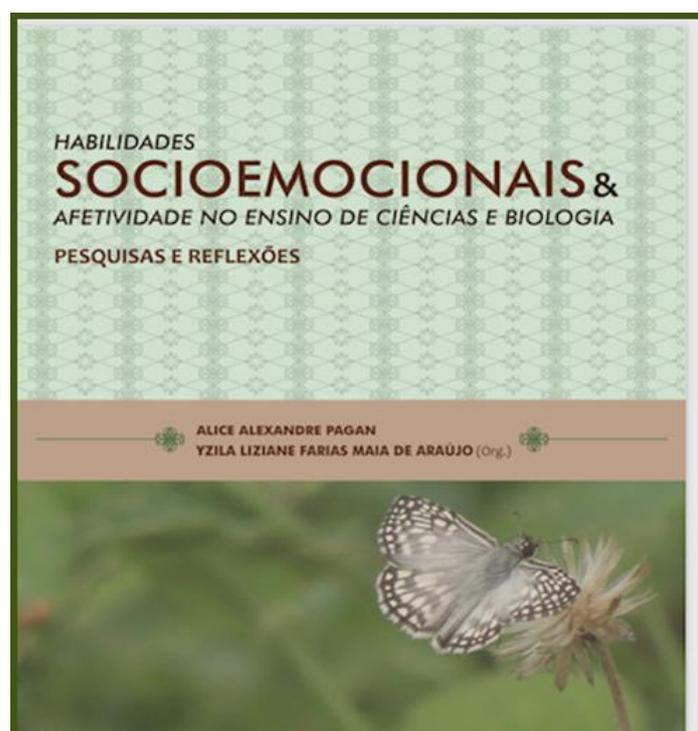
tem como principal objetivo colaborar com a construção de uma identidade socioemocional do aluno por meio de um processo de reflexão e observação simultâneos, possibilitando ao aluno a percepção do sentido e significado do seu projeto escolar. Esse trabalho tem abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa-ação e se utilizou da técnica de grupo focal com formação de um grupo contendo 15 professores. A partir dos discursos obtidos foram identificadas categorias que serviram como unidade de análise, a saber: a escola como espaço de formação docente; reflexão sobre o trabalho docente como prática constante; construção de um olhar humanizado para os alunos; a relevância de uma formação continuada frente aos novos desafios; aproximação na relação aluno-professor; percepção da relação do fazer pedagógico e os resultados alcançados pelos alunos e o reconhecimento do docente como agente multiplicador e formador do modelo para outros docentes. Os aspectos contributivos da formação inicial e contínua para os docentes foi importante e desafiador para o sucesso na implementação do novo currículo e para melhoria do ensino.

Palavras-chave Currículo; Ensino Médio; Ensino integral; Habilidades socioemocionais.

#### APÊNDICE C: PUBLICAÇÃO DE CAPÍTULO EM E-BOOK

Editora UFS – 2019

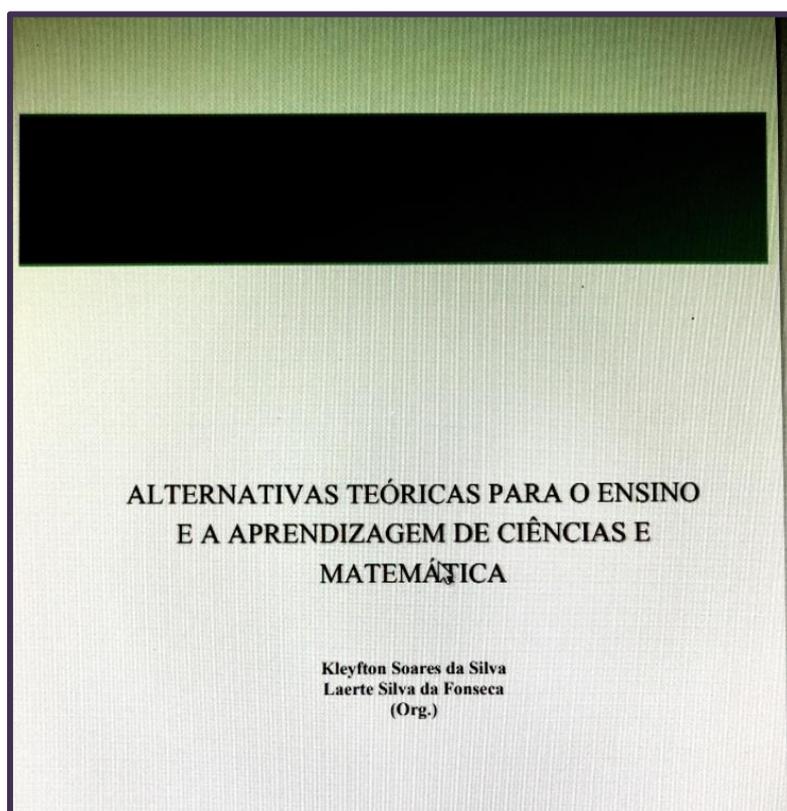
Maria Rosa Melo Alves  
Yzila Liziane F. Maia de Araújo  
Antônio Alves Júnior



Capítulo 4 - Possibilidades do uso de habilidades socioemocionais na disciplina projeto de vida – voz de uma professora.

**IF Goiano – 2020**

Maria Rosa Melo Alves  
Yzila Liziane F. Maia de Araújo  
Antônio Alves Júnior



Capítulo 2 – Refletindo sobre modelos de ensino para a divisão celular com base em princípios watsonianos.

#### **APÊNDICE D: CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**Maria Rosa Melo Alves**, mestranda do Programa de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, desenvolve sua dissertação sobre “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL**”, tendo como **objetivo geral** conhecer os impactos da formação continuada em educação sociomocional na prática docente, no ano de 2020, sob orientação do Profa. Dra. Yzila Liziane F. Maia de Araújo.

São Cristóvão (SE), 28 de agosto de 2020.

---

Profa. Dra. Yzila Liziane F. Maia de Araújo  
Programa de Pós-graduação no Ensino de Ciências  
e Matemática da Universidade Federal de Sergipe



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**E MATEMÁTICA**

**APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E**  
**ESCLARECIDO**

Você, professor da disciplina Projeto de Vida da rede pública Estadual de Sergipe, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte desse estudo, você deverá rubricar todas as páginas, assinar ao final deste documento e enviar a imagem do mesmo por meio eletrônico para a pesquisadora. Sua resposta será arquivada e a pesquisadora entrará em contato telefônico para a realização de uma entrevista com os que aceitarem participar da pesquisa. Você ficará com a via deste termo, comprovando a sua aceitação. A sua contribuição é voluntária e, em caso de recusa, não haverá qualquer questionamento a respeito. Ainda assim, você tem o direito de abandonar a pesquisa ou solicitar exclusão de dados a qualquer tempo.

A coleta de dados refere-se à pesquisa para a dissertação da mestranda Maria Rosa Melo Alves, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Yzila Liziane F. Maia de Araújo. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa e outras publicações decorrentes do estudo referente à: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL**. Cujo objetivo é compreender como os professores da rede pública estadual vivenciaram as formações em educação socioemocional para ministrarem a disciplina projeto de vida na educação básica.

A coleta dos dados acontecerá por meio de uma entrevista semiestruturada realizada individualmente pela pesquisadora, não apresentando risco de acidentes nem gasto algum a você. Quando necessário, o(a) participante da pesquisa terá assistência imediata e gratuita e quaisquer despesas diretas ou indiretas decorrentes da presente pesquisa, previstas ou não neste termo de consentimento, serão de responsabilidade da pesquisadora. Está assegurado, ainda, a garantia de ressarcimento integral de quaisquer despesas decorrentes de sua participação tais como transporte e alimentação, e, em caso de dano, você terá direito a indenização por parte da pesquisadora.

Em relação ao risco desta pesquisa, poderá haver desconforto e/ou constrangimento quanto à sua participação no momento de responder a entrevista por emitir informação e ou opinião sobre a sua formação, o que será atenuado pela garantia do anonimato e da confidencialidade dos resultados. Além disso, para evitar e/ou diminuir os riscos, a pesquisadora estará disponível para esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que possa ocorrer, resguardando ainda, ao participante, a garantia de responder apenas aos questionamentos que não lhe causem desconforto. Quanto aos benefícios, com a sua participação, você estará contribuindo para a construção de conhecimento na área de formação de professores para a educação socioemocional e a melhor compreensão acerca da atuação do professor após a vivência nessas formações.

A entrevista só será realizada após a devolutiva deste termo assinado à pesquisadora. O tempo de duração da aplicação da entrevista é de aproximadamente meia hora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016.

A pesquisadora assume o compromisso de não divulgar os nomes dos participantes por questões éticas, mantendo assim, o seu anonimato. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, assegurando o sigilo total sobre sua participação. Serão criados nomes fictícios que não permitam sua identificação nas publicações.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora, com ambas as assinaturas apostas na última página. Esse termo foi elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília - DF.

Endereço e telefone da pesquisadora responsável: Maria Rosa Melo Alves, Av. Pedro Valadares, 940, Le Bristol, apartamento 103, bairro jardins, 79 99949-0281, email: rosa.alves.biomed@gmail.com.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, no endereço: Rua Claudio Batista s/n– Sanatório, CEP: 9.060-110- Aracaju – Sergipe, Tel: (79) 3194-7208. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses das participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

---

Maria Rosa Melo Alves  
(Pesquisadora Responsável)

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

---

(Assinatura da participante da pesquisa)

Nome \_\_\_\_\_ legível \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_

participante: \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICA**

**APÊNDICE F: ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA**  
**PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA**

Professor

(a):

---

Obtenção dos dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa: idade, área de formação, tempo de docência e vínculo empregatício com a Secretaria de Educação.

1º) Você já utilizou alguma ferramenta de educação socioemocional em suas aulas antes do EMTI? Se sim, qual? Se não, porque não?

2º) Como você avalia as formações das quais participou para ministrar a disciplina projeto de vida?

3º) Professor (a), qual o seu entendimento sobre educação socioemocional?

4º) Como você analisa sua experiência (vivência) na prática como professor(a) da disciplina projeto de vida após a(s) formação(ões)?

5º) Durante a sua prática como professor de projeto de vida houve alguma dificuldade, superação, limitação ou adaptação? Descreva?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**E MATEMÁTICA**

**APÊNDICE D: DECLARAÇÃO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que sou professor (a) da disciplina projeto de vida e que aceitei participar como professor colaborador da validação da entrevista que será utilizada na pesquisa intitulada: **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Rosa Melo Alves** e orientação da Prof. Dra. Yzila Liziane F. Maia de Araújo. Na ocasião, fui informado (a) que os dados provenientes da entrevista não serão utilizados para análise na pesquisa e nem em outras publicações decorrentes da mesma.

De acordo e ciente,

Aracaju (SE), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Professor colaborador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**E MATEMÁTICA**

**APÊNDICE G: DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**

**Instituição envolvida:** Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite  
**CNPJ:** 948.286/0001-02  
**Código MEC:** 28018400  
**Telefone:** (079) 3179-4031  
**Endereço:** Avenida Franklin de Campos Sobral, 1675, Bairro: Grageru, Aracaju-SE.  
**CEP:** 49.020-490.

Declaro, conforme a Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada: “**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: BASES PARA A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Maria Rosa Melo Alves** e orientação da Prof. Dra. Yzila Liziane F. Maia de Araújo, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências do Colégio Estadual Prof. Gonçalo Rollemberg Leite e da utilização de arquivos ou registros como relatórios e fotos para sua realização.

De acordo e ciente.

Aracaju (SE), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Liliane Teixeira Pina Araújo  
Gestora



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICA**

**APÊNDICE H: ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM OS**  
**PROFESSORES DE PROJETO DE VIDA**

1º) Você já utilizou alguma ferramenta de educação sociomocional em suas aulas antes do EMTI? Se sim, qual? Se não, porque não?

**E1:** Já, sim, bom eu sempre busquei entender melhor o estudante, querer saber qual era a área que ele queria atuar, qual era o sonho dele, o que é que eles desejam fazer então eu sempre busquei saber qual é o sonho do meu aluno, como eu trabalhava com o ensino médio, sempre trabalhei com o ensino médio, então eu tinha muito foco nisso, de saber o que é que ele pretendia para o futuro dele e incentivá-lo a buscar esse sonho.

**E2:** Já. Desde quando eu entrei na escola eu trabalho a parte de gravidez na adolescência e trabalho a questão da solidariedade. A gente entrega todos os anos leite e fralda em uma creche perto da escola. Tem um período do ano que eles passam uma semana levando uma boneca como filho, então eles formam um casal, ou até mãe solteira ou pai solteiro, eu até já tive esse caso. Um casal homossexual tanto homem como mulher, mas sempre incluindo um filho, um bebê e aí eles passam uma semana tomando conta desse bebê. Levam para escola, assistem a aula com o bebê, se forem ao shopping eles levam, se for para academia eles entregam para a esposa, a mãe para o pai né ou o casal, dividindo mesmo, deixam com a avó e isso tudo é registrado, eles

fotografam, eles filmam, a gente tem um registro, um controle sobre isso. No final desse projeto que é após uma semana eles enviam um relatório dizendo quais foram às dificuldades que eles encontraram de ter esse bebê durante o período que estão na escola e eles entregam uma lata de leite e um pacote de fralda e aí a gente faz um levantamento e agente entrega em uma creche lá perto da escola mesmo. E eles adoram porque a gente passa uma tarde na creche, agente escolhe alguns alunos por turma, porque não pode levar todos, e aí eles vão fantasiados, eles levam pinturas, levam pirulito, bola de assopro, não é simplesmente chegar lá e entregar, eles vivenciam, aí a gente chega antes do banho das crianças e eles participam dando banho nas crianças, eles participam do lanche das crianças, entregando os lanches das crianças e a gente deixa as doações nessa creche.

**E3:** Eu não fazia utilização porque não tinha conhecimento da educação socioemocional, tudo era baseado praticamente na metodologia antiga né, que os professores iam para o quadro e faziam com que os alunos estudassem daquela forma.

**E4:** Bom ... eu acredito que sim, se for pela formação que a gente teve né para professor de PV, acredito que eu já tenha usado algumas ferramentas, vindas dessa estrutura pedagógica do projeto de vida, mas não tinha consciência de que isso já era um trabalho de projeto de vida né relacionado ao projeto de vida do aluno que a gente sabe que não é exclusivamente voltado apenas para o encaminhamento profissional né mais como um todo.

**E5:** Então.... eu acho que eu não sei se eu conseguia é .... fazer essa referência com o socioemocional, mas a minha prática eu sempre pensava em questões que levassem o aluno a refletir né, a problematizar questões que para eles eram naturais ou que pudessem implicar no convívio social deles, acho que nesse sentido eu já fazia alguma coisa semelhante, mas nada muito estruturado como as aulas de projeto de vida pedem né.

**E6:** Não, não porque ... essa área de socioemocional era uma área que não era discutida, nem em minhas formações, nem durante a minha formação acadêmica, fiz duas pós graduações na área de educação e nenhuma delas se eu for observar no currículo tem, então assim é uma coisa ... sempre nós trabalhamos BNCC né, parte diversificada e nunca tive contato, interação com a área de socioemocional. Não só eu, acho que a maioria que vc for perguntar é um ou outro, mas é raro.

**2º) Como você avalia as formações das quais participou para ministrar a disciplina projeto de vida?**

**E1:** Tem que falar isso mesmo é .... eu, eu acho assim regular, assim.. veja só, porque a realidade que a gente vive, o que a gente encontra na escola no dia a dia é bem diferente daquilo que eles nos mostram lá entendeu, porque assim na formação tem

muita teoria, e eu vejo assim que a realidade mostrada por eles não é a realidade que a gente encontra de fato na escola, tanto que muita gente saiu angustiado.

**E2:** Dez, e tive um ponto positivo porque na minha época foi a professora Jociela e ela é linda assim por fora e por dentro, ela é muito iluminada, ela tem ideias maravilhosas bastante criativas e ela passa segurança para os formadores entendeu? Com relação ao ICE foi bom, não tenho o que me queixar deles não. Mas Joceila para mim é a palavra chave do projeto de vida na minha vida. Ela trabalha com os jovens divinamente, o contato, ela e o jovem é maravilhoso é lindo, é luz, é fantástico. Ela trabalhou um tempo com os jovens protagonistas e eu até dizia que ela era uma jovem protagonista. E a firmeza dela, ela passa uma confiança sensacional, é aquilo e é, ela prova que é aquilo, ela é segura naquilo que ela fala e naquilo que ela faz.

**E3:** As formações elas foram bem completas né e a cada momento a gente ia se aperfeiçoando com o estudo dos livros disponibilizados pelo ICE. As formações foram muito proveitosas, esclarecedoras, o pessoal que transmitiu para a gente, que passou eles tinham muita propriedade e fez com que nos abrísssemos nossa mente para o novo, que a educação socioemocional apesar de ser antigo, sempre existiu, mas é o novo para gente porque sempre foi barrado nas universidades que fazia com que as pessoas não pensassem não trabalhassem dessa forma e hoje a gente trabalha tanto no ensino médio em tempo integral como no ensino fundamental que já está sendo implantado né, a sociedade toda vai conhecer o que a educação socioemocional.

**E4:** Bom... a primeira foi uma semana, aliás não acho que foram dois dias....três....se não me engano. Eu acho que não foi o suficiente porque eu acho que é uma disciplina mais complexa do que digamos assim ....a realidade na verdade ela se mostra mais complexa do que o que a gente teve na formação, mas como ao mesmo tempo a disciplina também tem um teor muito subjetivo não é...há uma questão dos afetos né, então eu acredito que ela tenha conseguido dar um bom norteamento né durante as aulas. Agora acredito que a segunda formação que foi que a gente fez ano passado eu acho que ela conseguiu ampliar e aprofundar muito mais porque já trouxe esse retorno das vivências dos professores. Então eu acho que o segundo momento eu acredito que tenha sido muito mais produtivo.

**E5:** E acho que as formações deram um guia mesmo pra gente, porque antes ... as aulas começaram antes de ter a formação né, aí eu conduzia da maneira que eu achava que era que não necessariamente era norteado por algum material né, então eu falava de questões, algumas problemáticas da vida do adolescente , gravidez na adolescência, dessas inquietudes que os adolescentes tinham e eles dialogavam muito, se abriam muito e aí depois da formação é que eu fui entender é, entender como organizar, como sistematizar melhor né as ideias que eu tinha com o material que foi disponibilizado. Então eu acho que a formação me ajudou a sistematizar, acho que a palavra que melhor define é essa .

**E6:** Pronto, eu participei de duas formações, todas duas pelo ICE, uma para entrar no ensino integral né a primeira e a segunda foi no segundo ano para eu atuar com segundo ano e assim é ... a segunda formação foi a melhor, ela .... primeiro porque eu já tinha vivenciado um ano né, um ano letivo, vivenciado na prática mesmo, então eu já tinha mais questionamentos e também já tinha solucionado algumas dúvidas, já tinha tirado dúvidas na prática mesmo e... então assim, a segunda formação foi a melhor e outra também é ...a pessoa que apresentou, as pessoas que apresentaram a segunda formação também foram mais práticas, não sei se é por conta da maioria dos professores já tiveram a experiência durante o ano então já vieram com suas perguntas, com suas dúvidas, então eu tenho toda absoluta certeza que a segunda formação ela foi muito rica em experiências entendeu, em troca de experiências e é..... as apresentações foram mais dinâmicas entendeu, eu acredito que tenha sido por isso. A segunda formação foi melhor, a gente já foi vendo os erros e os acertos e a gente já estava com experiência né a gente já estava com a praticidade, até de termos, no primeiro contato eu não sabia direito o que era protagonismo, o que era resiliência, hj eu já sei dizer que a resiliência vem da física, já sei falar todo um contexto, naquela época eram até palavras novas. No primeiro fala muito em sonho, naquela teoria de ir buscar o sonho do aluno só que não mostrava sei lá ...foi muito ...técnico e também rápido e agente sem informação para aquilo, sem formação para formação né. E agora não cada vez que a gente vai fazendo um curso é melhor a praticidade e é outra coisa entendeu, então é isso, a segunda formação foi melhor viu sem sombra de dúvida por conta disso.

### 3º) Professor (a), qual o seu entendimento sobre educação socioemocional?

**E1:** Assim, eu coloquei regular porque de uma certa forma ela traz informações para gente tá e essas informações que a gente pega, mesmo que ... não condizem muito com a realidade que a gente encontra no nosso dia a dia, porque eles sempre falam não porque vcs não podem se envolver tanto, só que não existe isso quando a gente sabe que vc está lidando com a emoção de alguém não é? Então, não tem como vc ficar distante, até porque nós professores não temos essa preparação né psicológica de um psicopedagogo né pra trabalhar diretamente, então assim é..... depois da formação eu tento adaptar aquilo que eu aprendi ao que eu estou encontrando em sala de aula, entendeu? Os dados ...Adaptar da melhor forma possível aquilo que foi passado, que faz parte do programa e que a gente não pode fugir muito a realidade que eu encontro no meu cotidiano, então eu tento fazer uma adaptação

**E2:** A parte emocional ela veio como eixo, ela veio para colocar em ordem as ideias, a gente tinha ideias, mas não tão aplicadas a fundo e a socioemocional veio como eixo. Organizar as coisas. Colocar as coisas no lugar, no devido lugar.

**E3:** Então, meu entendimento de educação socioemocional é entender o aluno em todo, não é você chegar e avaliar o aluno com uma prova escrita ou uma prova oral é você conhecer o aluno de dentro, sua vida, sua história, vc é mais próximo, vc se sente

mais próximo, vc se sente uma pessoa muito próxima do aluno é isso que faz com que o distanciamento que existia de professor aluno, diretor aluno, coordenador aluno depois do conhecimento da educação socioemocional muda completamente porque o professor fica muito mais próximo do aluno.

**E4:** É bom....acredito que seja ver o aluno, pensar a formação dele e também o professor indo além de uma transmissão de conteúdo da sua disciplina né, eu acredito que até a forma da gente dá aula, também a forma como a gente fala, o que a gente fala em sala de aula, a maneira como a gente inclusive até .. se for o caso fazer uma observação com o aluno né, um elogio, se vai dar um carão é ..... a forma como a gente se coloca como a agente entra na sala de aula, como agente se despede ao final da aula, então acredito que há uma mudança de comportamento não só de metodologia de ensino da sua disciplina, dos conteúdos de sua disciplina, mas nessa forma de se colocar, como vc passa a ser visto a partir de agora pelo aluno.

**E5:** Eu acho que quando a gente pensa o aluno de uma maneira é ... completa, de uma maneira integral agente consegue perceber, no meu caso como eu sou professora de inglês também que é... o aprendizado deles vai muito além dos assuntos, dos conteúdos que a gente leva, as vezes é .... uma aula ele presta mais atenção do que outra, um assunto ele entende mais do que outro justamente por conta da abertura que ele tem naquele momento de um sentimento que ele está naquele momento, da vivênciaque ele teve....e a importância que a gente dá para isso tem total relação com essa abertura que foi pensada pra nossa disciplina né porque as vezes o aluno ele não tem é ....tanta facilidade com inglês, mas ele tem uma certa proximidade com o professor isso já é uma barreira a menos né a ser quebrada.

**E6:** Ah meu entendimento hoje para a educação socioemocional, é que ela é uma palavra chave, ela é imprescindível hoje para a educação, para o ensino, ela é imprescindível. Porque ela é imprescindível? Porque nós devemos olhar o aluno como um todo com uma visão holística, não só olhar o aluno alí fisicamente, mas a gente olhar um ser humano que está em busca constantemente de um caminho e esse caminho quem tem que descobrir é ele nós apenas sugerimos, orientamos, complementamos essa

educação com a família que é a base, a família é a base sem sombra de dúvidas e nós somos um complemento a gente tá ali auxiliando e entendeu pra este aluno conhecer a si mesmo e pra onde ele quer ir, qual é o foco, qual é a missão dele , então e ..e.. trabalhar o socioemocional é agente lembrar de trabalhar a inteligência emocional, trabalhando a Inteligência emocional a gente está trabalhando o que? A auto estima, o auto conhecimento, a identidade para o aluno saber de onde ele veio e para onde ele quer chegar, então quando a gente fala assim, o foco, missão meta vc tem que primeiro conhecer a si mesmo, procurar sua identidade né pra depois é interagir e ele saber se relacionar melhor na sociedade, principalmente no mundo do trabalho né e pra o adolescente é como eu trabalho com o ensino médio e com PV né a adolescência é aquele período de que o aluno está se conhecendo, que o ser humano alí aquela pessoa, aquele indivíduo está se conhecendo e está com muitas dúvidas é um período de transição né então as emoções vão aflorando, os sentimentos e muitas vezes ele, a família as vezes não dá espaço, esse suporte não é ... por conta da desestrutura familiar também e as vezes até por questão de ignorância dos pais, a ignorância que eu falo não é rudeza não, ser rude não, é a ignorância no sentido de formação cultural não é, então o professor é aquele que vai tentar conduzir isso, então assim... lembra muito a inteligência emocional, o auto conhecimento, a identidade então é imprescindível trabalhar hoje o socioemocional na escola. O socioemocional no PV ele vai auxiliar a todas as outras disciplinas, as atitudes, o comportamento do aluno. Na disciplina de Pv nós não avaliamos o aluno quantitativamente, não tem nota, não tem conceito, mas nós percebemos nas atitudes e comportamento deste aluno no ambiente escolar juntamente com todos os outros professores e com a comunidade escolar até mesmo com o merendeiro, porteiro a atitude daquele aluno, se houve mudança de comportamento, se houve mudança de comportamento pra mim o aluno é dez. Você avalia o aluno em PV é nas atitudes e comportamento dele.

4º) Como você analisa sua experiência (vivência) na prática como professor(a) da disciplina projeto de vida após a(s) formação(ões)?

**E1:** Ah eu sou outra pessoa, eu mudei a forma de ver os meus estudantes na prática, eu comecei a vê-los com outros olhares é.. eu digo sempre que até minha forma de ver os meus filhos em casa mudou depois da experiência que eu tive em sala de aula com a disciplina projeto de vida. Na verdade eu me tornei mais sensível né as questões do dia a dia dos meus estudantes, eu comecei a olhá-los de outra forma que antes eu via. Mudou minha prática, minha relação com os alunos e com os próprios colegas. Nunca fui tão próxima dos meus alunos como agora, sempre me preocupo muito com eles. Uma aluna medisse um dia após o dia da mulher em que eu estava tratando na aula de história de questões como abuso, não é sua culpa e a violência contra a mulher ao final da aula que sofria abuso sexual do tio sem nunca ter contado a mãe.

**E2:** Então, quando eu fui convidada a lecionar essa disciplina, tudo o que é novo assusta né a gente tem medo do novo, a gente acha que não dá conta, que não sabe, e.... nesse momento que eu recebi esse convite eu tinha acabado de perder os meus pais, os dois de uma vez, então eu estava assim, com a cabeça completamente sem foco, sem eixo, sem direção, eu perdi o meu porto seguro certo e.. eu vi naquela disciplina... a minha diretora e a minha coordenadora quando elas me convidaram eu enxerguei esse convite como uma mão me puxando do buraco em que eu estava, então eu não tinha o meu projeto de vida, eu não sabia como fazer o projeto de vida é uma coisa que não passava na minha cabeça e aí elas confiaram, acreditaram no meu trabalho, disseram que eu era a pessoa, fizeram votação entre eles e eu fui escolhida, foi unanime pela boa relação que eu sempre tive com os alunos, antes mesmo da disciplina projeto de vida eu era amiga dos alunos então eu sempre soube das histórias deles, eu sempre soube dos segredos deles e essa relação aluno professor muito ligada e quando elas confiaram em mim eu falei vou tentar e hj eu vejo que eu precisava dessa disciplina naquele momento. Então eu fiz com que eles pensassem aquilo que eu não pensava, que eles acreditassem aquilo que eu não acreditei né, aí sempre positivo, sempre cúmplice deles. A participação foi maravilhosa. A formação agregou muito valor a minha prática como professora de projeto de vida. Eu só acho que devia existir um momento anual com todos os professores de projeto de vida para que a gente pudesse trocar as nossas experiências. Porque um compartilhando com o outro, um aprende com o outro e um vai ensinar ao outro. Os outros professores não generalizando, mas alguns eles tem

aquela visão de que a disciplina de PV ela é inadequada, ela é blá-blá-blá porque ela não está vivenciando aquele momento, ela não está participando, ela não está ouvindo os alunos. Mas a sala é aberta, e é convidado a todos para participarem, eu tenho algumas atividades que durante o ano dentro de PV a gente engloba todo mundo, desde o porteiro, o pessoal da cozinha, da limpeza, a secretaria, a biblioteca, os alunos eles mobilizam a escola inteira, com bilhetinhos, com cartinhas, com agradecimentos. Mas ainda acho que deveria ter uma conscientização maior quanto a importância dessa disciplina, apesar de todos os professores saberem que o PV ele é o coração do sistema integral eles ainda não enxergam como tal, eles ainda acham que pra se estudar tem que ser ciências, biologia, matemática, português entendeu, que as outras disciplinas são mais importantes, só que nem todos os nossos alunos estão ali pensando numa faculdade né mas eles tem o viver veles tem o dia, eles tem o como vou agir do lado de fora, como vou encarar o mundo, como eu vou encarar o outro. É muito mais importante. Eu não percebi muita mudança nas aulas de minha disciplina de área porque eu já era amiga deles, eles me chamavam para aconselhar, para desabafar, para chorar, então continuou. Eu acredito que eles gostaram de ter sido eu a escolhida porque a abertura era mais fácil não é, o canal era mais fácil.

**E3:** Então, a prática nos surpreende né porque a gente pensa uma coisa e aí melhora a cada dia, porque assim, a gente teve a formação, tem os livros norteadores, mas quem nos norteia no momento são os alunos, então numa sala de aula com 30,40 alunos vc tem diversos sentimentos ali naquele momento daquela aula e faz com que o aluno ele desabafe pra pessoa, ele se sente confiante depois do socioemocional, então quando vc está preparada e sabe o que é uma educação socioemocional, o aluno se sente mais confiante nessa pessoa.

**E4:** Bom, eu acho que se não tivesse tido a formação não teria como lidar com a disciplina né, porque eu ficaria ainda com aquele pensamento de que projeto de vida seria o planejamento profissional né, então eu acho que é justamente isso que a formação inicial traz e depois o aprofundamento ajudou a refletir mais sobre isso, mas assim foi uma experiência muito intensa, muito interessante porque a gente começa a repensar inclusive na própria vida, no que a gente deixa para traz que deveria ter sido um projeto de vida da gente, me ajudou a ir a correr atrás de sonhos, de coisas que eu

queria também ter feito né, me fez repensar também sobre isso né coisas pessoais inclusive né e artísticas no caso da minha área né, inclusive pensar também como isso me afetou né não só os alunos porque é uma experiência intensa, subjetiva né que vai além do debate da questão profissional , ela amplia para questões sociais, para questões familiares, para questões de vida, das identidades né então .. e foi uma forma também .. uma experiência que me afetou, afetou no sentido não negativo, mas assim entrou também na minha vida né mudou de certa forma muita coisa.

**E5:** Eu acho que como foi o primeiro ano e como foi à primeira vez também que eu tinha tido contato com essas estruturas de ensino eu tive um pouco de dificuldade no começo entendeu? Mas eu acho que as visitas dos ciclos formativos que a gente tinha é... me ajudaram bastante apesar de no começo eu ficar um pouco receosa, triste, chateada, com o feedback que os alunos davam que as vezes era interpretado de alguma maneira que desagradava a gente, foi, foi também uma maneira de eu repensar como eu iria conduzir, porque a agente está tão acostumado a se prender a sala de aula que a gente não olha os outros espaços que a escola tem né, e isso faz toda a diferença né na hora do envolvimento do aluno eu percebi que quando eu levava os meninos por exemplo para em baixo da árvore eles ficavam muito mais abertos, dialogavam muito mais, quando eu comecei a levar os convidados que falavam sobre os projetos de vida, as histórias de vida deles , os alunos começaram a se abrir mais e a olhar a disciplina de uma outra maneira, tanto que todos os alunos que foram meus alunos em projeto de vida e estão agora nos terceiros anos é...são as turmas que eu tenho mais afinidade, justamente porque eu tive essa experiência de ensinar projeto de vida para eles, muito mais do que por exemplo os alunos que estão no segundo ano e que não foram meus alunos de projeto de vida entende? Porque eu conheço eles muito mais e eles me conhecem mais também. Faz muita diferença, total. A vivência como professor de PV muda tudo, com certeza, impressionante, e assim como eu sempre... sempre gosto de ter os alunos perto né, tanto que quando eu entro na sala eles já puxam a cadeira pra de junto do birô, então isso eu fazia tanto nas aulas de PV quanto nas aulas de inglês, já para que eles não diferenciassem mesmo né e fosse visto de uma maneira só, se não eles iam achar ah... o projeto de vida é legal e o inglês é ruim não é. As discussões que a agente fazia na aula inglês eu falava assim ah aquela aula de projeto de vida que a gente falou sobre identidade? Enfim....

**E6:** Olhe aí eu tenho duas partes, diante da primeira formação eu aprendi com a prática, foi com a prática, com aquele manual, os cadernos de formação do Ice e o que eu .. aquele caderno que eu utilizo para o ano todo, anual, aquele caderno né, então a primeira formação foi um pontapé inicial porque eu nunca tive formação sociemocional, então eu tive alí, mas na verdade como ela foi deficitária, assim .. foi corrida e foi a primeira ou foi o primeiro contato que eu tive né realmente eu corri atrás de eu mesmo assim.. em sites em ... como eu lhe disse eu consultei uma amiga minha que é psicóloga então assim foi um conjunto, foi um pontapé inicial da formação sim, foi meu primeiro contato né com ...com... a disciplina e com esses conteúdos agora a minha prática do primeiro ano, a minha vivência e a troca de experiências com meus alunos aí sim consolidou, consolidou o que eu vi na prática do primeiro ano entendeu. Agora já a minha segunda formação, pós minha segunda formação, com a troca de experiências com profissionais colegas meus da área da educação que lecionam PV aí sim foi mais enriquecedor porque é eles me demonstraram como trabalhar autoconhecimento, valores que é muito importante trabalhar os valores com os nossos alunos entendeu, muito enriquecedor mesmo, muito é ... trabalhar temas como respeito, ética, justiça, cooperação, responsabilidade pode botar aí responsabilidade porque eu trabalho muito.. eu bato muito nessa tecla, as vezes eu fico duas, três aulas falando sobre responsabilidade principalmente quando na minha aula de espanhol o aluno não me entregou aquela atividade, eu digo cadê a nossa prática de PV, quando um professor diz: olhe fulano perdeu a prova de segunda chamada e não está nem aí ...aí eu vou pra aula de PV e digo: gente a coordenadora disse que não aguenta mais estar imprimindo prova e isso é o que? Reflexo da irresponsabilidade é um dos valores que eu mais bato na tecla, pode botar aí é responsabilidade, porque o adolescente ele é inconsequente as vezes né, não sempre, mas em alguns momentos ele quer lhe desafiar né por isso é como eu estou dizendo a gente não sabe trabalhar as emoções e os sentimentos dele e ele quer uma forma de se apresentar é esta né é de lhe afrontar algumas vezes né entendeu. Eu trabalho muito com os valores, muito mesmo. Até a troca de dinâmicas na segunda formação, e isso é importante pra gente, aí quando a gente chega lá olhe eu vou aplicar aquilo que a professora de Estância disse, aquilo que o professor de boquim disse, aquela experiência bora lá, até mesmo bora lá olhe suas mãos será que vcs já tiveram algum tempo para olhar as mãos a gente olha nas mãos e chama outro colega e olhe as mãos do outro, sabia que a íris dos seus olhos é única só tem vc aí são uma dinâmica

boa para eles saberem sobre a identidade dele né, até a questão da origem genética né isso. Trabalhar a auto estima do aluno como ser único.

Minha prática como professor de área mudou, você vê o aluno com outra visão, vc vê o ser humano que está se conhecendo, que quer ver o mundo. A gente tem uma visão diferenciada quando vc é professor de PV. Ex: antes o aluno perdeu uma atividade, era zero, hoje eu pergunto ao aluno porque vc perdeu? Foi porque vc não quis? Foi irresponsabilidade mesmo? Aí depois da justificativa eu até dou oportunidade da entrega. Existe o olhar diferenciado seu.

Os colegas da equipe achavam que PV era responsabilidade só do professor de PV. Na segunda formação eu fiz a replicabilidade com a equipe e disse que o PV é de toda a equipe, a gente ministra PV, porém todo mundo faz parte, pe um projeto. No primeiro ano todo mundo achava que era só dos professores de PV. Me sinto apoiado sim, porém ainda não chegou ao ideal de conscientização do PV de uma forma geral pelos professores. Não vou forçar porque não quero um embate, a cultura do emocional tem um estigma forte na sociedade. È coisa nova na educação e a gente não vai desmistificar do dia para a noite.

5º) Durante a sua prática como professor de projeto de vida houve alguma dificuldade, superação, limitação ou adaptação? Descreva?

**E1:** A dificuldade é em relação ao material né, como nós não temos, por exemplo, a gente só recebe o material on line, serve para a gente colocar em prática, mas a gente não recebe o material escrito então..a gente vai para formação, recebe muitas informações, mas a agente não tem o material. Então o que é que eu e meus outros colegas da disciplina projeto de vida a gente faz? A gente faz o seguinte, vai fazendo através de slides e aí barra na dificuldade que muitas vezes a escola ela não tem as mídias para desenvolver, mesmo a escola dando prioridade a disciplina PVENTendeu, mas tem uma disputa muito grande por espaço, pelas mídias e como nós não temos o material né que a gente possa trabalhar diretamente como aluno então o que é que a gente ... o que nós fazemos, nós buscamos adaptar da melhor forma possível para não fugir das temáticas ao nosso cotidiano e outra coisa tentar transformar essas aulas o mais próximo possível dos estudantes, porque como é uma disciplina que não tem nota é uma disciplina de convencimento e mostrar para eles uma disciplina que é importante que é uma disciplina que faz com que eles conheçam melhor, que eles entendam melhor e que a partir desse auto entendimento, desse autoconhecimento eles consigam tomar decisões sobre a vida deles, porque o objetivo da disciplina é esse né, que ele perceba que as outras disciplinas da escola são importantes para que eles possam realizar os seus sonhos e que esse sonho ele não é impossível desde que eles tenham vontade, então assim é uma disciplina que vc tem que ter uma sensibilidade muito grande para trabalhar no cotidiano aí muitas vezes a gente esbarra na falta de compreensão dos colegas, porque acham que nós estamos querendo ser melhores que as outras disciplinas, quando na verdade não é, é uma complementação né então eu acho que a gente esbarra muito nisso, na questão da falta de material, na ausência de material né. Quando a gente pede por exemplo para fazer o questionário, como nós vamos responder o questionário se nós não temos internet na escola, teve um ano que eu e minha colega nós usamos.. roteamos a nossa internet só assim que os questionários eles foram preenchidos entendeu? E aí nós criamos um questionário escrito pra poder suprir a carência do outro questionário, então assim, eu e Vanessa e Brigida os colegas que estamos a frente dessa disciplina nós estamos o tempo todo buscando criar mecanismos pra essa disciplina ela ser atrativa e lá na escola ela é. É uma disciplina que tema maior

frequência e estudantes que não frequentam outras disciplinas, frequentam projeto de vida, então eles se auto identificam na disciplina PV e Rogério até me relata que os meninos ficam agora com conversa poxa a gente está sem aula de pós-médio, porque sempre tem feriado dia de sexta e as caem dia de sexta. Então a gente tem criado mecanismo para que essas aulas mesmo sem valer nota ela tenha uma atração para eles e eles gostem, eles se emocionam, eles se identificam entendeu, então a gente vai criando mesmo, a gente busca músicas, vídeos motivacionais, mas isso é uma iniciativa de nós professores então eu acho assim sabe que o NGeti, o programa mesmo colocando a disciplina projeto de vida como a disciplina fundamental ela.. ela fica um pouco carente de materiais, de subsídios para que a gente possa trabalhar melhor. E aí vc pega os professores, vc joja em um hotel uma semana e alí eles acham que nós estamos prontos para trabalhar com projeto de vida e não é assim porque na última formação que eu fui o que eu vi foram muitos, muitos professores angustiados com a disciplina porque vc tem esse envolvimento com o estudante, muita coisa vc não consegue resolver porque são casos e casos e casos porque eles confiam em vc e conversa sobre muita coisa e algumas coisas vc não consegue nem solucionar. Então eu acho que deveria ter uma atenção especial principalmente para o professor que dá essa disciplina até com atendimento psicológico porque é uma carga muito pesada viu Rosa, eu não sei se vc percebeu isso, é muito complexo eu acho sabe. As vezes eu fico dizendo, poderia ter um psicopedagogo para dar essa disciplina, uma pessoa que já é mais preparada que tem uma preparação diferente da gente, por exemplo eu sou professora de história, aí agente trabalha em cima de uma sensibilidade individual que cada pessoa tem. Aí como eu estou em pós médio tem um professor que está com projeto de vida e está sentindo dificuldade nessa aproximação entendeu? Essa é minha última etapa, meu terceiro ano, só enviaram o material online, sem formação nem nada, eu acho que falta muito sem contato do Ngeti com esses professores que estão muito na linha de frente. A secretaria deixa a gente muito a deriva, agente precisa de apoio

**E2:** Dificuldade nenhuma, é a disciplina que eu deixo muito aberta e o aluno ele fica porque ele quer, ele fica porque ele gosta e ele quer participar. Muitas vezes as aulas elas se estendem, são duas juntas, mas se como o tema todos querem falar eu não posso pausar eu tenho que deixar, então às vezes ou a gente ultrapassa o horário ou na aula seguinte agente retorna para que todos tenham a voz. Já teve alunos de diversos tipo, altistas de baixa visão, mas todos eles fazem questão de participar. Todos

interagem, inclusive eles dão depoimentos belíssimos. Eles participam e são respeitados pelas opiniões.

**E3:** Existiu o medo né, o medo de ... do aluno não se abrir.. o medo de eu chegar em uma sala de aula e achar que eu não ia conseguir, de ser receosa, será meu Deus que eu vou invadir muito o aluno, mas é totalmente diferente, quando vc começa todo mundo se abre e vc se sente confiante é quase uma aula de psicologia, mais ou menos assim né, porque o aluno se sente confiante e ele se abre pra o professor no meio dos alunos, então uma aula de projeto de vida é totalmente diferente da teoria, assim vc pensa que no momento vc vai chegar de uma forma e lá vc se abre e é um momento muito bonito, muito bacana.

**E4:** Teve, teve muita adaptação de conteúdo porque depende muito de cada turma né, turmas mais participativas, turmas mais participativas assim.... no sentido de falar mais, nessa forma de comunicação verbal é... de alunos que passaram a se interessar pelas aulas por conta dos temas que a disciplina propõe né acredito que teve essa, essa questão, isso foi muito interessante e alguns conteúdos tocaram algumas turmas e alguns alunos de forma muito pessoal, muito particular né porque tocaram em questões muito pessoais de vida né enquanto outras questões foram tratadas de uma forma mais ...é... não fria... mais... apenas mais direta sem tanto aprofundamento não é. Teve uma dificuldade muito grande do alunado em geral acreditar na importância da disciplina né e ainda mais entender que é uma disciplina que é o eixo que é por ela que a gente tem que circular, tem que se basear então eu senti muita dificuldade no início não é ..e aí eu tive que , eu tive que ...trazer alguns temas para questões particulares, passar pelas questões pessoais para que eles entendessem que as questões pessoais também afetam o rendimento nos estudos, a vida escolar que a vida escolar não pode estar desligada, não pode estar separada também do mundo lá fora não é, a escola é um espelho da sociedade lá fora, ela ao mesmo tempo é uma experiência que vai levar esse aluno não é para fora da escola depois, então eu acho que teve muita adaptação em relação a turma né, a conteúdos alguns foram mais aprofundados em uma turma ou não e acredito que a questão afetiva tocou muito assim, os afetos né, as histórias pessoais foram muito relevantes para o entendimento dessas questões pessoais com a formação escolar.

**E5:** Eu acho .. tive algumas ... mas acho que é.. a maior exemplo disso foi o relato de uma aluna, que foi Solene, que hoje está no terceiro ano, ela era uma das alunas mais interessadas em projeto de vida e quando ela relatou o que acontecia nas aulas de projeto de vida em um dos ciclos, uma coisa que ela mencionou foi o fato de nem todos os alunos ficarem na sala de aula nesse momento, então ela percebeu que apesar do projeto de vida ter importância para ela não necessariamente era importante para os outros e.. é nosso repertório como professor de educação é dar aula para quem está interessado, pra quem está lá então fatalmente a gente começa ah .... se não está aqui é porque não quer, então não me interessa, então a gente começa a repensar porque que alunos que não estão na sala de aula quando deveriam estar, o que é que está acontecendo com eles né?, qual é minha responsabilidade nisso? E o que é que eu posso fazer para mudar isso né, então eu acho que me chaqualhou nesse sentido né e também me responsabilizar pelos alunos que não estão interessados naquilo que eu quero dizer, se eu considero que aquilo é importante pra ele não é, então as vezes o jeito que eu estou falando não é o jeito que atinge aquele aluno, então eu preciso pensar em outra forma de falar o que eu quero falar. Claro que a gente não vai atingir 100% dos alunos e não vai conseguir um trabalho perfeito porque isso é impossível, mas assim que a gente esgote as possibilidades não é, que estão ao nosso alcance para atingir os meninos, porque as vezes é o único...é o espaço em que eles se sentam seguros né, jpa teve momentos naq aula de projeto de vida que o alunos relataram abusos sexuais que sofriam, enfim.. relações estremecidas com os pais e aí pra ele se sentir vontade pra falar dessas coisas ele precisa ter um ambiente seguro né. Teve uma aula assim... especial que eu não esqueço, aquela aluna braquinha Vitória Alves e o aluno Felipe, eles se odiavam, eles eram da mesma sala, mas eles assim não se suportavam e foi durante uma aula de projeto de vida que eles se aproximaram, eu fico imaginando que as vezes é... quando está em um grupo grande fica mais.... o aluno fica mais tímido né, e aí a dinâmica era dividir os alunos em duplas e aí tinham perguntas norteadoras pra guiar esse diálogo entre eles, pra não ficar assim..ah não sei o que vou falar né.. das cinco perguntas norteadoras que eu coloquei no quadro eles tinham que conversar, abrir, falar alguma coisa que eles achavam que era relevante e foi eu quem dividi as duplas, eu coloquei os dois juntos e os dois se negaram a fazer a atividade aí eu fiz um trio, que eram nós três e aí foi eu que comecei respondendo aquelas perguntas só que sobre a minha vida, então eles ficavam assim arregalando os olhos por eu abrir coisas que eu

não tinha aberto para ninguém, coisas bem íntimas minhas né...e aí se olhavam assim assustados das coisas que eu falava e começaram a se soltar, depois eles quando terminou a aula eles começaram assim tipo ... trocando as sensações que eles tiveram ao ouvir a história um do outro, aí falaram ah eu não imaginava que vc passava por isso, porque vitória sempre foi uma aluna muito esprivitada né tal e ela é uma menina que tem muitos problemas em casa e ninguém imaginava, nem eu sabia também aquilo, das coisas que Felipe vivia em casa também. Enfim ...então foi um momento bem importante, bem emocionante de projeto de vida.

**E6:** Superação e limitação sim, os outros eu não tive dificuldade não porque eu sou filho de uma professora e a minha vida sempre foi escola, o ambiente escolar sempre fez parte da minha vida e sempre minha mãe falou das experiências dela em sala de aula, então isso me ajudou também, isso da parte da minha origem, isso me ajudou bastante e sem sombra de dúvida. Eu nunca tive medo de sala de aula eu nunca tive medo de aluno então .. eu nunca tive dificuldade é.... então assim pra PV primeiro que eu tive a formação, fui em busca também já sou professor a mais de uma década então isso não teve não ... agora superação sim, agora em que? Porque quando vc a coordenadora me disse vc vai ser professor de PV eu me arrepiei porque eu já sabia que eu já saí do curso dizendo assim eu não vou ser professor de PV, eu vou me sair ...quando eu chego lá no dia a coordenadora disse vai ser vc ... aí eu disse eu? Sim senhor ...então eu tive que superar, superar isso. Hoje é que eu vejo assim, eu estava preparado entre aspas assim né, fui bem selecionado, porém eu estava com medo, então pra esse medo eu tive que superar porque eu nunca tinha dado uma aula de projeto de vida, aquela formação é uma formação de pontapé inicial, mas ela não lhe dá bagagem assim, pra dizer assim..olhe vc já está formado como a minha licenciatura né então assim, eu tive que superar isso no dia a dia e depois eu vi e desmistifiquei isso que eu vi .. não, não é ... eu já ensino a tanto tempo e não senti dificuldade, ao contrário leveza, uma boa resposta por parte dos alunos entendeu, então assim, eu superei isso, eu superei o desafio de dar aula de projeto de vida porque eu estava com receio porque era uma coisa nova, era uma disciplina nova então eu tive que superar isso sim. E superei logo. As limitações porque quando a agente trabalha com o ser humano, o ser humano não é uma pessoa que vc é....sempre ... vou ver o que é que posso lhe dizer ...vc sempre é ... o ser humano é uma caixa, uma caixa de surpresas e trabalhar sem ala de aula é um

desafio e as vezes vc tem limitações porque as vezes tem coisas que ultrapassam, tem temas assim que o aluno ele procura e vc.... como eu lhe disse.... vc não é psicólogo, vc não é assistente social e vc fica , vc as vezes diz assim eu queria que esse menino tivesse uma condição social, de vida melhor, vc fica angustiado, eu me sinto limitado, mas eu não posso, o que é que posso fazer com ele? Eu tenho um limite enquanto educador com o meu aluno é isso que eu quero lhe dizer, eu tenho um limite e eu tenho profissionalmente através da ética realmente ter esse limite enquanto profissional e isso as vezes me angustia que eu queria que o aluno tivesse... a gente vezes vê um aluno assim.. que é destaque e poxa eu queria que esse menino fizesse um cursinho de inglês era bom.. eu queria que esse menino tivesse uma condição social melhor que ele as vezes mora num local que não é digno entendeu, condições precárias, então eu, enquanto professor de PV que estou alí interagindo com o sentimento e emoções ... as outras aulas não tem esse olhar, mas PV é diferente. O aluno falando aquela vida, se jogando .. as origens dele, o que é que ele quer e as vezes o aluno ele está limitado, então aquela limitação me limita enquanto profissional de eu ajuda-lo é isso, meu limite é isso, que me angustia não só de agora como essas limitações vêm. A superação é exclusiva do PV da disciplina se sentir capaz de ser professor de PV. Será que eu vou ser capaz? Mesmo que vc seja capaz, mas vc fica no início pere aí será que eu estou no caminho certo? Eu nunca fiz formação disso, eu não tenho conhecimento disso, será que eu vou saber responder as perguntas aos meus alunos, será que eu vou trabalhar bem perante uma equipe que eu vou ser cobrado porque, engraçado as outras aulas num tem esse olhar, mas PV tem, como é que vc está? E eles dizem , porque eles são sinceros e se estiverem dizem , se tiverem um problema dizem e é assim, então a superação já vem não só de PV, mas complementa com PV também faz parte da minha prática. Mas a superação foi exclusiva do PV.